



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UNICEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE – FACS
CURSO: PSICOLOGIA

A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO MERCANTIL

ELISÂNGELA MOREIRA PERACI

BRASÍLIA
DEZEMBRO/2006

ELISÂNGELA MOREIRA PERACI

A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO MERCANTIL

**Trabalho de conclusão de curso
apresentado ao curso de graduação do
Centro Universitário de Brasília-
UniCeUB.**

Professor: Fernando González Rey

BRASÍLIA/DF

DEZEMBRO DE 2006

*À minha mãe, meu marido e meu filho
Matheus, fontes de eterna inspiração.*

AGRADECIMENTOS

A relação com o Tu é imediata. Entre o Eu e o Tu não se interpõe nenhum jogo de conceitos, nenhum esquema, nenhuma fantasia; e a própria memória se transforma no momento em que passa dos detalhes à totalidade. Entre o Eu e o Tu não há fim algum, nenhuma avidez ou antecipação; e a própria aspiração se transforma no momento em que passa do sonho à realidade. Todo meio é obstáculo. Somente na medida em que todos os meios são abolidos, acontece o encontro.

Martin Buber

À minha mãe e ao meu padrasto pela base da minha formação.

Ao meu filho lindo, Matheus, amado e querido por me ensinar todos os dias uma nova forma de ver o mundo, pela sua paciência e compreensão com meus estudos.

Ao meu amado marido, Adoniram, por sua compreensão, carinho, respeito, entendimento, amor e apoio incondicional.

À minha irmã e ao irmão, pelo carinho e amizade.

Ao meu professor Fernando Gonzalez Rey, pela confiança, amizade, atenção e carinho, pelos sábios ensinamentos que me acompanharão muito além de minha vida profissional.

À minha querida professora e amiga Elizabeth Tunes, que muito tem contribuído para minha formação acadêmica e, principalmente, para minha vida vivida. Seus ensinamentos estarão comigo vida(s) afora.

A Bob, por seu carinho e amizade.

A Maria Helena Carneiro e a Maria Carmem Tacca, pelos ensinamentos, amizade e a confiança.

Às amigas e aos amigos do grupo de estudo, Elza, Mércia, Ingrid, Ildamar, Neide, Patrícia, Janine e Eric, pela amizade, carinho e companheirismo de todos. Esse grupo já é parte essencial da minha vida.

A Márcia Maria e Carolina, pelo apoio, amizade, carinho e compreensão, tanto nos momentos bons quanto nos ruins.

A Roseli que, mesmo distante, sempre esteve comigo.

Aos amigos Helton, Fernando e Matheus, pela amizade e compreensão nos meus momentos de chateação.

Às minhas amigas de infância e de sempre: Eliane, Márcia, Fernanda e Carmem.

Às minhas amigas Margarida e Carmem, pela eterna amizade e carinho que nem mesmo a distância pode afastar.

Al Hermano Tlihuazaky Lobo Blanco de la Tribu Maya, por su cuidado incondicional, cariño y amistad.

A Damião Reyes Spíndola, por sua paciência, perseverança no cuidado com o outro, carinho e cuidado incondicionais.

A Deus, por haver proporcionado a chance de ter tido um Encontro com todas essas pessoas que tão importantes se tornaram para minha existência.

*Nadie elige jamás las circunstancias que lo constituyen, pero me reconforta creer
que Sartre estaba quizás en lo cierto cuando proclamaba que, aun así, siempre
podemos decidir qué hacemos con lo que las circunstancias han hecho de nosotros*

Tomás Ibañez

RESUMO

Este trabalho desenvolveu-se a partir de uma pesquisa de campo realizada por meio do Programa de Iniciação Científica-PIBIC/CNPq propiciado pelo UNICEUB, com o tema: a articulação entre concepções de infância e de desenvolvimento infantil no contexto escolar. O objetivo do trabalho é examinar se a escola pode ser caracterizada como uma organização mercantil, sendo estruturada pelos ditames econômicos da sociedade centrada no mercado. Foram analisadas as falas de três grupos de pais e três de professores de crianças entre 7 e 11 anos, de escolas públicas e particulares do Distrito Federal e cidades satélites. Observou-se que a escola, na visão dessas pessoas, tem como função primordial preparar as crianças para uma vida futura. Reflexo disso são os discursos de professores que vêem a escola como uma necessidade para a preparação do aluno para o mercado de trabalho. Os pais reafirmam a fala dos professores, acentuando que as escolas devem atender às demandas do mercado de trabalho, mediante cursos extras de idiomas, computação, mediante aquisição de materiais técnicos e métodos eficientes com vistas a dar conta de atender as futuras demandas do mercado de trabalho. Analisando o processo histórico, pôde-se constatar que a educação no período greco-romano tinha ligação direta com o modo de vida daquele povo bem como ao momento histórico e cultural dos gregos e romanos. Por exemplo, em um primeiro momento, a educação era voltada aos feitos heróicos e da vida prática. Ao longo do tempo, a medida que as cidades mais importantes expandiam-se, a educação vincula-se às artes da guerra. Devido a essa expansão da polis grega, surge a *Paidéia*, esta passa a almejar um sujeito autônomo, reflexivo e filosófico, assumindo um caráter ativo na sociedade. Tais idéias de homem irão manifestar-se em dois modelos distintos e antagônicos: a retórica dos sofistas e a dramaticidade e universalidade da educação em Sócrates e Platão. No auge da cultura Grega, desenvolve-se o modelo helenístico de educação com a busca mais científica e especializada da educação, o modelo de homem é auto-suficiente. Com a queda do império Romano e o início da Idade Média, o modelo de educação toma outra configuração, ela desaparece, esconde-se nos mais secretos portões dos mosteiros, sob proteção sempre desconfiada dos monges. A população aprende na ação diária da própria comunidade, a aprendizagem acontece na vida vivida, na atividade com os adultos. Finalmente na modernidade é que surgem os colégios e escolas, com o intuito de cuidar e proteger a criança, civilizando-a. Com a emergência e fortalecimento do capitalismo, a escola toma outra configuração, torna-se uma organização mercantil com características bem delineadas, pois tem como objetivo apenas a atender as demandas do mercado econômico.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| <i>Introdução</i> | 8 |
| <i>1. O modelo de organização contemporânea</i> | 15 |
| <i>2. Reflexos de uma sociedade centrada no mercado</i> | 25 |
| <i>3. Educação e escolarização: um traçado histórico</i> | 34 |
| <i>3.1 A educação da era greco-romana à idade média</i> | 34 |
| <i>3.2 O processo de consolidação da escola como organização mercantil: da modernidade à contemporaneidade</i> | 40 |
| <i>3.3 Concepções de pais e professores acerca da escola como organização mercantil</i> | 49 |
| <i>4. Considerações finais: a escola em busca de um novo modelo de possibilidades.</i> | 64 |
| <i>Referências</i> | 68 |

INTRODUÇÃO

O que mais me fascinava era a livre troca de perguntas e repostas. Nela se lhe mostrava do modo mais perceptível que o lugar onde o espírito habita é o Entre, o lugar da relação, do diálogo, do encontro.

Martin Buber

Este trabalho é resultado do Encontro entre duas pessoas com idéias e indagações afins acerca das complexas relações que se estabelecem no contexto escolar, seja acerca da relação professor-aluno, escola-família, escola-sociedade ou a respeito da influência médica e econômica que vêm desordenando a vida em sociedade e as instituições que dela fazem parte, a escola e a família são dois exemplos mais específicos. O primeiro dos vários encontros aconteceu quando eu ainda era estudante do sexto semestre de Psicologia, quando passei a freqüentar as aulas da disciplina Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem I. Ao iniciar essa disciplina não conhecia, praticamente, nada sobre problemas de aprendizagem. Talvez não tenha me dedicado a esse tema porque jamais acreditei que realmente eles existissem da forma como nós psicólogos, médicos e pedagogos os abordamos. Entretanto, nessa época ainda não pensava sobre isto e, na verdade, não sabia nada sobre esse mundo dos déficits, hiperatividade, dislexia, disritmias, e as outras “ias” do jargão psicológico, pedagógico e médico.

Meu primeiro encontro aconteceu com professora Elizabeth Tunes, que ministrava a disciplina na ocasião. Ainda recordo o primeiro dia em que nos encontramos para a apresentação da ementa da disciplina. Na verdade, a única ocasião que recordo é a sensação de que meu olhar se esvaia em brilho e admiração, com tamanho encanto que sentia ao ouvir as palavras da professora. Palavras que reconfortavam o meu ego rebelde e contestatório, sempre criticado por todos. Ao encontrar a professora Elizabeth, descobri que não estava só em meus questionamentos e críticas e, mesmo não sabendo acerca do cunho teórico e psicológico por trás das minhas críticas, continuei firme em minhas idéias. Só durante o semestre letivo é que comecei a aprender com ela, e continuo aprendendo até os dias de hoje, sobre o cenário teórico e científico que se montavam por trás de meus discursos e críticas. Foi a partir desse encontro tão especial que realmente aprendi na vida diária, no contato direto com ela, a estudar e a pesquisar. Foi logo no primeiro contato com Beth que aprendi realmente o significado do aprender.

Juntas, iniciamos um trabalho de pesquisa de campo que durou um ano, com apoio do UniCeub/CNPq, no período entre julho de 2004 a julho de 2005. Aquele trabalho foi resultado das diversas discussões ocorridas em sala de aula como também da experiência com outro estudo realizado por Tunes¹ para a Pastoral da Criança, cujos resultados mostraram a centralidade da escola na circunscrição dos modos sociais de conhecimento acerca de infância e do desenvolvimento infantil e de como tal evento coincidia com uma maior aproximação das famílias às visões naturalistas de infância e desenvolvimento infantil. O que nos fez realizar a nossa pesquisa foram os vários questionamentos acerca da real situação da criança diante das condições proporcionadas pela escola, família e sociedade, bem como sobre a atuação do psicólogo escolar e da escola como instituição.

Nosso tema de pesquisa foi a articulação entre concepções de infância e desenvolvimento infantil no contexto escolar. Foram organizados seis grupos de discussão², sendo três grupos formados por mães de crianças que estudam em escolas públicas e particulares e três grupos de agentes educacionais de escolas públicas do Distrito Federal. Realizaram-se dois encontros com cada grupo de professores e de mães, com exceção de apenas um grupo de mães com quem foram necessários três encontros. Cada encontro durou, em média, 1h:15m de discussão.

Os grupos de mães foram compostos da seguinte maneira: um grupo de mães com filhos em escolas públicas e residentes em cidade satélite de Brasília; outro de mães com filhos em escolas particulares e residentes no plano piloto; finalmente, um grupo misto de mães com filhos em escolas particulares mas que residiam em cidades satélites e no plano piloto. Foi também composto um grupo de discussão com professoras da cidade satélite de Brazlândia e dois de professores de escola classe do Plano Piloto. Na primeira reunião realizada com cada grupo eram apresentados os objetivos do projeto e era informado como seriam realizadas as entrevistas. Em seguida, pedia-se que os participantes se apresentassem. Ao iniciar a reunião, a pesquisadora propunha a questão desencadeadora da discussão. Assim que esta se estabelecia e se esgotava o conteúdo da questão, eram propostas as demais questões. Se alguma delas não fosse discutida na profundidade desejada, eram acrescentadas outras que pudessem dar apoio ao tema discutido. O término da discussão sobre o assunto era caracterizado por pausas e, às vezes, com a própria fala dos participantes afirmando não haver

¹ Ver referências.

² Agradecimento especial a Ildamar F. Brito. Por sua generosidade em me ensinar e me acompanhar na primeira discussão ocorrida com grupo de professores, e ao Matheus Novas e a Carolina Freire por me acompanharem em algumas discussões.

mais nada a acrescentar. A próxima reunião era iniciada retomando-se a parte final da reunião anterior. Em todos os grupos foram discutidas todas as questões propostas. Todas as reuniões foram gravadas com o consentimento dos participantes. A transcrição gerou um documento de 189 páginas de dados brutos. A partir do conteúdo desse material, começou-se, então, a análise e interpretação relativa ao tema papel da escola. A seguir descreveremos uma síntese detalhada do cenário em que se movimentavam os participantes da pesquisa.

O cenário das mães da vila Estrutural

Foram realizados três encontros com o grupo de mães. Estavam presentes as mães Maria, Joana, Márcia e Patrícia. Todas as reuniões foram realizadas na residência de Patrícia.

Patrícia tem 30 anos, é casada e trabalha como diarista. Tem um filho de onze anos e, há apenas três anos, seu filho mais novo faleceu vítima de um acidente doméstico. Segundo Patrícia, o falecimento do filho teve reflexo direto em João, filho mais velho, resultando em problemas na escola. O posicionamento da escola diante de tais acontecimentos influenciou muito Patrícia na forma de analisar a escola hoje.

Maria tem 42 anos, é casada, trabalha como diarista e estudou até a oitava série do primeiro grau. Têm cinco filhos com idades de cinco, sete, quinze, dezessete e vinte e dois anos. Diz que se mudou para a Estrutural quando ainda estava começando, quando, segundo ela, “tudo ainda era só mato”.

Márcia tem vinte e sete anos, é casada e não trabalha fora; intitula-se como dona de casa. É mãe de três crianças com idades de três, quatro e sete anos.

A quarta participante chama-se Joana, é dona de casa, mas já trabalhou como enfermeira por alguns anos. Hoje dedica-se ao cuidado dos filhos; afirma que fica difícil trabalhar fora enquanto as crianças estiverem pequenas. Joana tem trinta e sete anos e seis filhos com idades de um ano, três, quatro, sete, nove e onze anos. Ela nos conta que se mudou para a Estrutural quando ainda poucas pessoas viviam lá. Ela e Maria são amigas desde esse tempo; ambas freqüentam a mesma igreja evangélica.

As quatro mães são amigas desde quando se mudaram para a Estrutural; algumas na mesma época, outras um pouco mais tarde. A amizade e o sentido de cooperação entre elas pareceu-nos muito importante. Exemplo disso foi o dia em que levei alguns doces e chocolates para as crianças, filhos das participantes, que ali estavam. Naquele dia, Joana não pôde comparecer à reunião. As mães repartiram todos os doces entre elas e as crianças sem deixar ninguém de fora, inclusive a Joana e seus filhos, que não puderam estar presentes. O compartilhamento foi feito de modo que todas as mães e crianças recebessem a mesma

quantidade de doces. Todas as quatro mães moram em um bairro pobre da periferia de Brasília, denominada Vila Estrutural. Essa Vila é fruto de uma invasão de diversas famílias que não tinham um local para viver. Embora haja bastante polêmica nos meios político e econômico da cidade de Brasília a respeito da permanência dessas famílias naquele local, a comunidade desenvolve-se em grande atividade. Na Estrutural, já existe uma escola de ensino fundamental. Somente os filhos de Patrícia, de Joana e uma filha de Maria estudam no Cruzeiro (outro bairro de Brasília). A Vila também já conta com ônibus que vem recolher as crianças para levá-las à escola. Existem também algumas mercearias e pequenos mercados e várias igrejas evangélicas. A maioria das casas da Vila são barracos construídos de madeirite, brasilite, de telhas ou até mesmo de lona. A casa de Patrícia, por exemplo, tem três cômodos. Segundo ela, sua casa também era de madeirite, mas com muito custo, economia e trabalho, ela e o marido, que é assistente de pedreiro, estão construindo aos poucos a casa tão sonhada. Maria mora em uma casa de madeirite, assim como Márcia. Esta mora no mesmo quintal que o cunhado e sua família; Patrícia mora em uma casa de madeira simples com seu esposo e seis filhos. Todas afirmam passar por dificuldades financeiras o que dificulta muitas vezes o sustento da família.

Todas as mães nos receberam com muito carinho e atenção para o encontro do grupo. Sempre bem dispostas, sorridentes e simpáticas, estiveram sempre prontas para a discussão das questões tratadas.

Cenário das mães do grupo misto³

Foram realizados dois encontros com as mães do grupo misto. Um deles aconteceu nas instalações da Faculdade em que estudo, pois algumas mães estudam e outras trabalham nesse local. O outro, por motivos de comodidade e por consenso de todas as mães, foi realizado em minha residência, por ser um local neutro e de fácil acesso para as mães.

Além de trabalharem ou estudarem no mesmo local, todas as mães deste grupo têm seus filhos estudando na mesma escola. Três deles, os filhos de Mariana, de Elisiane e de Patrícia, estudavam na mesma sala da terceira série, quando a coleta de dados foi realizada. Já o filho de Maria Lúcia estava cursando a primeira série do ensino fundamental.

A primeira mãe a ser contactada para o grupo de discussão foi Mariana. Ela já tem formação em pedagogia e cursa Psicologia; tem trinta e um anos, é casada e mãe de duas

³ Essa denominação deve-se ao fato de haver mães que moram em cidade satélite e mães que moram no plano piloto. Entretanto, todas têm seus filhos estudando em escolas particulares do Plano Piloto.

crianças, um menino de nove e uma menina de dois anos. Mariana trabalha como professora, durante o dia, no município de Águas Lindas de Goiás. Reside no condomínio agrícola Vicente Pires.

A segunda mãe chama-se Elisiane. É professora de escola pública e estudante de Direito, na mesma faculdade de Mariana. Elisiane tem trinta e quatro anos, é divorciada e reside em Sobradinho; tem um filho de nove anos que, segundo ela, é hiperativo.

Maria Lúcia é estudante de Direito. É casada e tem um filho de 8 anos. Reside na Asa Sul. Ana é funcionária do UniCeub, atua como auxiliar administrativo; mora em Sobradinho, tem o segundo grau completo, é mãe de dois filhos com idades de nove e quatorze anos

Cenário dos pais do plano piloto⁴.

O grupo de pais do plano piloto constituiu-se de três mães e um pai. Foram eles: Marta, com idade de quarenta e seis anos, funcionária pública com ensino superior completo. Marta trabalha oito horas diárias, é mãe de três filhos com idades de nove, quatorze e vinte um ano. Dois deles estudam em escolas particulares. A filha mais velha já concluiu o segundo grau e, no momento, não faz faculdade. Marta é casada com Adalberto, o pai participante do grupo de discussão. Adalberto também é funcionário público, tem quarenta e sete anos e está cursando Direito. Ele tem escalas de trabalho de 24h por 48hs, ou seja, trabalha vinte e quatro horas e folga quarenta e oito.

Roberta é arquiteta, tem quarenta e oito anos, é casada e mãe de dois filhos. A mais velha, com vinte e um anos, faz faculdade de Direito e o menino, com onze anos, estuda em escola particular. Roberta trabalha seis horas diárias, pela manhã. À tarde, geralmente, está em casa. Vanessa é a outra mãe que participou do grupo de discussão. É casada, trabalha como secretária e está cursando Fisioterapia. Tem dois filhos, um de nove anos que também estuda em escola particular e o outro de quatorze anos que estuda no colégio militar de Brasília. Todos os pais moram na Asa Norte do Plano Piloto e têm nível sócio-econômico médio-alto. Luzia tem um turno de trabalho diferenciado. Ela faz faculdade pela manhã e trabalha das 13hs até às 17hs. Tem intervalo de uma hora para o lanche e retorna ao trabalho, onde fica até as 22 horas, de segunda à sexta, trabalhando com escala nos fins de semana.

Foram realizados dois encontros com o grupo de pais do Plano Piloto, com durações aproximadas de uma hora e quinze minutos. Os dois encontros foram realizados na casa da

⁴ Esta denominação se refere aos pais que residem no Plano Piloto e têm seus filhos estudando em escolas particulares do plano piloto.

pesquisadora, visto ter sido o melhor local para todos os participantes devido à localização. Nenhum membro do grupo deixou de comparecer na data e hora marcada.

Cenário dos agentes educacionais

Foram realizados encontros com agentes educacionais, professores, pedagogos, orientadores e psicólogos escolar, de escolas públicas do Distrito Federal e cidades satélites com o intuito de comparar suas visões com as dos grupos de mães. Os encontros ocorreram em duas escolas classes, uma situada na Asa Sul e a outra, na Asa Norte, da cidade de Brasília. Num outro grupo, os encontros aconteceram numa escola da cidade satélite de Brazlândia. Na escola da Asa Sul. Foram realizadas duas reuniões com o grupo, composto por três professoras e uma orientadora educacional.

Cenário dos agentes educacionais da escola classe da Asa Sul

A escola em que foram realizados os encontros está localizada na SQS 111. Trata-se de uma escola classe do setor público. Ao grupo pertenciam quatro profissionais, sendo três professoras e uma orientadora educacional.

A professora Carolina tem vinte e oito anos, é casada e atua como professora há oito anos, tem terceiro grau completo e, no momento da coleta de dados, estava lecionando somente para uma turma. A outra professora chama-se Margarida, tem trinta e seis anos, é casada, tem nível superior incompleto, atua como professora há doze anos e, no momento da coleta de dados, estava lecionando para uma turma. Rosa, também professora, tem quarenta e dois anos, é solteira, tem nível superior incompleto, trabalha como professora há quinze anos e leciona somente para uma turma. Sempre trabalhou com alfabetização e com alunos do pré-escolar. Nádia é orientadora vocacional, exercendo essa profissão há sete anos, tem terceiro grau completo, é casada e tem trinta anos. Todas as profissionais trabalham somente na rede pública.

Cenário do grupo de agentes educacionais da escola classe Asa Norte

Foram realizadas duas reuniões com o grupo de agentes educacionais da Asa Norte. A escola classe faz parte do sistema de escolas inclusivas do Distrito Federal e também propõe um sistema de conselho de classe coletivo em que os alunos discutem juntamente com os professores os problemas relacionados à escola, ou seja, aos agentes educacionais e aos alunos. O grupo de discussão foi composto por uma agente educacional, a vice-diretora, duas

professoras de informática, uma professora do ensino especial e duas orientadoras educacionais, num total de sete profissionais.

A agente educacional Tereza trabalha na rede de ensino há quatorze anos e meio, só trabalha em escola pública, tem o segundo grau completo, é solteira e tem trinta e nove anos. Tânia é a vice-diretora e também professora, tem quarenta e cinco anos, é casada, tem nível superior completo e atua na rede de ensino há dezoito anos. Luciana tem vinte e seis anos, é casada, atua como professora de informática, tem formação em Psicologia e está na rede de ensino há sete anos. Lucia também atua como professora no laboratório de informática, é casada, tem trinta e três anos. Trabalha como professora há dez anos.

A professora Rose tem cinqüenta e quatro anos, é professora do ensino especial, tem curso superior, trabalha na rede pública há dezenove anos. Mariza atua como orientadora educacional, tem quarenta e quatro anos, trabalha somente na rede pública de ensino e exerce a profissão há vinte e dois anos. Ângela é profissional de orientação educacional participou somente de uma reunião, é estagiária, tem quarenta e quatro anos, não atua em escola. Estava apenas realizando o estágio referente ao curso de graduação em Pedagogia.

Cenário dos agentes educacionais de escola pública de Brazlândia

Foram realizados dois encontros com o grupo de professores da cidade satélite de Brazlândia. Estiveram presentes cinco professoras, todas com terceiro grau completo e residentes em Brazlândia. Também todas lecionam para uma única turma.

Cleuza tem trinta e sete anos e trabalha como professora há quinze anos; Janice tem trinta e seis anos e atua como professora há dezoito anos; Cristina tem trinta e seis anos, atuando como professora há quatro anos; Célia tem quarenta anos e atua como professora há vinte e três anos; é responsável por coordenar o grupo de professoras nas atividades realizadas na escola. Judite tem quarenta anos e atua na rede pública há doze anos.

Coletados os dados, passou-se ao seu tratamento e análise. Devido à grande quantidade e à riqueza dos dados coletados junto aos grupos de mães e agentes educacionais, foi possível identificar cinco temas, conforme o modo de ver dos participantes: 1) o papel da escola, 2) a educação na família, 3) a visão dos pais sobre os modos de percepção de seus filhos acerca da escola, 4) a relação criança-escola (relação professor-aluno, relação agentes educacionais-criança e relação criança-criança), 5) a articulação entre escola e desenvolvimento infantil.

Para esta monografia, optamos por examinar apenas um deles – o papel da escola. Procuramos examinar como se organiza, contemporaneamente, a escola na sociedade de mercado e como isso se manifesta na visão de pais e agentes educacionais.

1. O MODELO DE ORGANIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA

O indivíduo moderno perdeu a capacidade de usar a linguagem para transmitir significações. É capaz, referentemente, de exprimir propósitos.

Guerreiro Ramos

Desde o início da década, um modelo de teoria das organizações tem sido hegemônico em nossa sociedade, e responsável por ditar regras e normas nas organizações pública e privada. Essa hegemonia se estendeu a todas as organizações e praticamente a todos os modos de vida.

Alberto Guerreiro Ramos (1981) aponta para dois modelos de organização: um refere-se à organização monocêntrica, pautada unicamente pelos ditames do mercado econômico. Tal modelo desconsidera todo e qualquer modo de vida em comunidade e vem ampliando-se a todas as esferas da sociedade, amparado na perspectiva do modelo de organização centrado no mercado. Conforme esse autor, as pessoas, em conformidade com esse modelo, apenas comportam-se são executores das demandas econômicas. Já o segundo modelo organizacional apresentado por Ramos diz respeito a um modelo de múltiplos focos em que os critérios a considerar são a racionalidade como ordenação da vida em sociedade, uma regulação da vida econômica e política e uma visão não serialista do tempo.

Guerreiro Ramos (1981) afirma que a teoria das organizações em vigor na nossa sociedade moderna tem seus pressupostos epistemológicos inerentes à ciência social. Afirma também que a ciência social está pautada no princípio da racionalidade instrumental. Para embasar tal afirmativa, esse autor diz haver uma “transvaliação da razão”, isso significa que ao longo do processo histórico houve uma tentativa de legitimar a sociedade e a ação das pessoas sob a égide da base utilitária. Por causa da exacerbação da ciência como modelo único e certo, optou-se por considerar pertinente apenas aquilo que tem função útil no andamento social e no plano individual e a desconsiderar a vida social prática. Devido a isso, o sentido da palavra razão, que antes era entendido como “força ativa na psique humana que habilita o indivíduo a distinguir entre o bem e o mal, entre o conhecimento falso e o verdadeiro e, assim ordenar a sua vida pessoal e social” (p. 3), passa a ser considerado como a capacidade que a pessoa pode adquirir pelo seu esforço; tal capacidade a habilita ao “cálculo utilitário de conseqüências” (Hobbes, 1974, p.41 em Ramos).

Essa distorção do sentido dado à palavra razão é um dos pressupostos do atual modelo de organização. Esse modelo tem como princípio básico uma influência ilimitada da racionalidade funcional/instrumental⁵, que, por sua vez, tem como característica um fim a ser alcançado em razão de uma perspectiva de resultados. Ramos (1981) afirma que:

A racionalidade funcional diz respeito a qualquer conduta, acontecimento ou objeto, na medida em que este é reconhecido como sendo apenas um meio de atingir uma determinada meta. A influência ilimitada da racionalidade funcional sobre a vida humana solapa suas qualificações éticas (p. 6).

O conceito de razão é, assim, a premissa básica de qualquer ciência social e, conseqüentemente, das organizações; ele descreve o modo de ordenamento de todas as pessoas, seja na vida pessoal ou social. Logo, nas sociedades industriais, a racionalidade amplia o controle da natureza e desenvolve as forças produtoras, tornando-se a mola propulsora e a bússola lógica da vida humana, seja no nível social ou individual.

Outros fatores são importantes e devem ser considerados como inerentes ao novo modelo teórico das organizações e, por conseguinte, ao modelo teórico de ciência social que vigora até o momento. Como afirma Ramos (1981), devido à prática da “transvaliação da razão”, a modernidade passou a realizar a “transvaliação social” ou seja, considera-se o homem um ser “fundamentalmente” social. Dessa forma, os valores extrínsecos a ele são postos em evidência em detrimento dos valores intrínsecos: o homem é assim reduzido ao contexto social, como um ser social especificamente. A sociedade é vista, então, como natural, e o critério de valores é estabelecido de acordo com as normas que são instituídas na sociedade. Pensar a condição humana por essa perspectiva é refletir sobre o que nos fala Ramos quando afirma que o sentido da palavra razão não é mais entendido por meio da mediação da pessoa mas como algo inerente e natural à sociedade. Conforme as idéias de Hume e Smith, citados por Ramos (1981), “a socialidade substitui a razão, ao determinar como se deve viver o homem” (p.30 e 32), assim aquilo que era para ocorrer “pelo exercício da razão, e vivendo de acordo com os imperativos éticos dessa razão, o homem transcende a condição de um ser puramente natural e socialmente determinado, e se transforma num ator político” (p.28). Essa delimitação e a elevação do homem a uma idéia preponderantemente

⁵ Os autores Karl Mannheim e Max Weber foram os primeiros teóricos a falar sobre a distorção do termo razão. Mannheim a denominou racionalidade funcional, enquanto Weber denominou como racionalidade instrumental.

ligada ao social não permitem pensar as organizações humanas à luz de uma outra perspectiva.

Ramos (1981) ilustra outro modo de conceber a razão. Para ele, a racionalidade substantiva, tão presente em outras sociedades, julga que o “lugar adequado à razão é a psique humana”. Assim, a razão deve ser tomada como referência para ordenação da vida social, ao se considerar que as pessoas evidenciam por si mesmas o senso comum individual, independentemente de qualquer processo específico de socialização. Nesse sentido, a ordem social regulará a condição política e econômica (p. 23).

Por outro lado, a razão instrumental orientará um modelo de vida associada, pautado pelo princípio de que os critérios de ordenação humana são dados socialmente. A ordem social é dada como uma condição em que a economia é o regulador social. Exemplo disso é ilustrado por Ramos (1981);

A motivação econômica é considerada o traço supremo da natureza humana e a teoria econômica formal afirma que o mercado é a categoria fundamental, para a comparação, a avaliação e o desenho dos sistemas sociais. Essa perspectiva conceptual sugere que os países do Terceiro Mundo só poderão resolver seus problemas se se transformarem em sociedades centradas no mercado (p.32).

É a sociedade mercadológica que caracteriza o modelo hegemônico atual. Se antes da modernidade a economia era concebida apenas como aquilo que estava sob a forma de um consumo “dentro dos limites de necessidades humanas finitas” (Ramos, 1981, p.35), agora a economia passou a considerar o valor como determinante das atividades econômicas. Como nos mostra Ramos:

Mas é o valor de troca, não o valor em uso, que constitui a meta de uma economia moderna. Assim, pela legitimação da riqueza artificial por si mesma, essa inversão envolve, necessariamente, a emancipação da economia da regulação política e ética (p. 35)

Conclui-se, pois, que o modelo de racionalidade individual, que gerenciava a vida em comunidade e a de cada pessoa, passa a ser enterrado pela perspectiva da razão funcional. Tal

modelo traz conseqüências para a comunidade. Como nos aponta Ramos (1981), há uma dicotomia entre valores e fatos. Segundo ele, em decorrência do fato de a pessoa ser definida apenas como um ser social, espera-se que a ordenação de sua vida venha de um fator extrínseco. A origem de tal ordenação é tão extensiva que cada um deverá se valer de todas as suas forças para rentabilizar os seus ganhos e maximizar seus lucros, assim a “ordem da sociedade é possível na medida em que seus membros, com base num cálculo utilitário de conseqüências, regulam e limitam as próprias paixões, de modo a não ameaçarem seus interesses práticos. A sociedade é o próprio mercado amplificado”, em que os valores humanos transformam-se em valores econômicos (Ramos, p.37-38).

Em suma, tal dicotomia só passa a ser válida devido à inclusão do homem no seio social, visto como natural. Isso é resultado da transvaliação social e implicará “uma visão serialista da existência humana” com comparações “diacrônicas e sincrônicas”, como afirma Ramos (1981). Em outras palavras, a transvaliação social implicará, primeiramente, ao longo do curso da história, uma mudança nas transmissões da língua e uma idéia de relação autônoma entre o homem e sua ação. Considerar tal autonomia é isolar os atributos do homem e levar em conta, em termos gerais, o que a sociedade tem em comum.

Outro ponto a considerar no modelo hegemônico de organização é a idéia de ciência social sob a perspectiva de tempo serial. Segundo Tunes (2006), o que acontece nas organizações é predeterminado pela causalidade temporal, destituindo do cidadão e da comunidade como um todo o espaço para as decisões pessoais.

Desde o iluminismo o tempo tem sido concebido como uma forma serial, ou seja, um episódio sucedendo o outro, com perspectivas de progresso, sob a forma de “diferentes graus qualitativos de atualização que correspondem a diferentes degraus existentes numa espécie ascendente e seriada de tempo” (Ramos, 1981, p.39). Assim, a natureza humana inicia seu desenvolvimento visando um fim, um estágio ideal a ser alcançado. Essa perspectiva serial de tempo influenciou as ciências psicológicas de desenvolvimento humano; a relação médica com as doenças mentais e todo o arcabouço médico; a psicologia jurídica, que passou a amparar-se na medicina e psicologia para buscar a causa de crimes, seja no corpo ou na alma da pessoa⁶. De forma geral, nação, cultura ou tudo aquilo de que o homem participa passa a ter uma causa imbricada no passado como requisito para a realização ou justificativa do presente e com vistas ao futuro, que passa a ser almejado.

⁶ Sobre esse assunto ver: Foucault, M. Doença mental e psicologia; Foucault, M. Vigiar e punir, Vygotsky; fundamentos da defectologia, e a construção do pensamento e linguagem; Gould, J.S. A falsa medida do homem; Tunes, E. Novos olhares sobre a gestação e a criança até os três anos: saúde perinatal, educação e desenvolvimento do bebê.

Então, como afirma Ibáñez (2006), recuperar a “memória em seu período passado é transladar-se a este período e é também, a partir daí, conceber o futuro como re-vivência do passado, como um renascimento que reproduzirá a idade de ouro⁷” (p, 31). Admitir tal visão realista de tempo é correr em torno de um círculo, é a eterna busca de algo que se espera já estar no fim do processo de desenvolvimento, é a busca incessante da norma, do padrão, do exemplo perdido no tempo, ou seja, do inalcançável. Essa idéia acerca da existência humana no contexto histórico nos mostra que muitas implicações podem surgir. Guerreiro Ramos nos dá um exemplo disso:

Quando avaliada em comparação com a estrutura que supostamente deve alcançar em sua fase culminante, a existência humana, em períodos históricos anteriores, é considerada imperfeita. E na medida em que nem todas as sociedades contemporâneas tenham atingido simultaneamente o mesmo grau de progresso, a existência humana nessas sociedades menos desenvolvidas, que caminham atrás das mais avançadas ou mesmo historicamente em fase terminal, é também, necessariamente, imperfeita (p. 39).

A organização nessa perspectiva temporal não proporciona uma transformação autêntica que emerge das mudanças embutidas em cada pessoa e no contexto social específico em que está inserida, pois ela retoma os conceitos do passado como pressupostos para aquilo que a pessoa pode vir a ser. Tais pressupostos estão totalmente desconexos da realidade presente, na qual a organização se configura. Isso produz uma penumbra sobre a sociedade, já que reviver o passado para configurar um futuro consiste na anulação do presente.

Uma outra característica da teoria formal presente nas organizações e que se expandiu em nossa sociedade refere-se à sua cientificidade, pois a compreensão do que é realidade só pode ser analisada à luz de um modelo técnico de linguagem exclusiva da ciência natural (Ramos,1981). Pensar assim, conseqüentemente, implica normalizar padrões e verdades pautadas, exclusivamente, na técnica e no método científico. Dessa forma, desconsidera-se qualquer modo associado de vida em comunidade, o que nos leva a crer que estão certas todas as características da organização moderna. Essa perspectiva irá refletir aquilo que Ramos denomina de síndrome comportamentalista.

⁷ Tradução minha.

Segundo esse autor, existe uma falha nos alicerces psicológicos das teorias organizacionais e, por causa dessas falhas, fica inviável a compreensão acerca da complexa análise que se deve fazer dos sistemas sociais. Assim, tal autor defende que o “desenvolvimento de uma nova ciência das organizações exige uma explicação analítica dessa base psicológica”. O erro na conceituação de tais alicerces refere-se ao fato de as organizações serem sistemas cognitivos e que, por esse motivo, os integrantes de uma organização, de maneira geral, assimilam esses sistemas e “sem saberem, tornam-se pensadores inconscientes” (p.50). Com base em tais pressupostos os requisitos organizacionais são normalizados e naturalizados, isso quer dizer que são considerados parte da natureza humana; logo, a conduta humana de forma autêntica é desconsiderada em prol daquilo que é visto como inerente a ela. A teoria das organizações é ampliada a todos os tipos de organizações existentes, fato que desconsidera as diferentes formas organizacionais e leva em conta apenas os requisitos funcionais do homem, baseados na idéia de que a natureza humana é “definida na conformidade das qualificações que um homem têm como comerciante” (p.33); o homem passa a ser reduzido a um sujeito que calcula e que visa a um fim utilitário. Outro fator a considerar é o reducionismo psicológico presente na atual teoria da organização, que tem como objetivo diferenciar o comportamento da ação. O termo ação pressupõe que a própria pessoa seja encarregada de comandar seus atos de forma consciente, de acordo com suas finalidades intrínsecas, e que seja encarregada de reconhecer a finalidade das ações por ela exercida, como nos mostra Ramos (1981):

A ação constitui uma forma ética de conduta. A eficiência social e organizacional é uma dimensão incidental e não fundamental da ação humana. Os seres humanos são levados a agir, a tomar decisões e a fazer escolhas, porque causas finais - e não apenas causas eficientes- influem no mundo em geral. Assim a ação baseia-se na estimativa utilitária das conseqüências, quando muito, apenas por acidente (p.51).

Em oposição a essa idéia, vemos o conceito de comportamento como um modo de agir baseado na racionalidade funcional, ou seja, baseado em uma capacidade de avaliar pela forma utilitária das conseqüências, cuja característica é a conveniência. Não há conteúdo ético imbricado no comportamento, é “um tipo de conduta mecanomórfica, ditada por imperativos exteriores. Pode ser avaliado como funcional ou efetivo e inclui-se, completamente, num mundo determinado apenas por causas eficientes” (p.51).

Essa diferenciação entre ação e comportamento produzidas pelo modelo monocêntrico de organização determina o curso das ações humanas, pois o indivíduo torna-se apenas uma criatura que se comporta, e nada mais resta à sociedade a não ser responder às obrigações e convencimentos pré-estabelecidos. Essa disposição socialmente condicionada é denominada de síndrome comportamentalista, que, nas palavras de Ramos (1981), “afeta as pessoas quando estas confundem as regras e normas de operação peculiares a sistemas sociais episódicos com regras e normas de conduta como um todo” (p.52). A padronização do comportamento e da ação humana não só descaracteriza o homem como ser criativo como também esconde e prejudica o senso pessoal.

Conforme aponta Ramos (1981), “a ciência trata de socialização, de aculturação e de motivação como se os padrões do bem fossem inerentes a uma tal sociedade”; entretanto, como afirma ainda esse autor, não é a sociedade que tem a característica de boa, é o homem, e unicamente ele, que possui senso ético e que jamais será um ser inteiramente socializado, como se conceitua a transvaliação social. Como podemos ver, a síndrome comportamentalista tornou-se uma deturpação da noção de conduta humana; esta, por sua vez, tornou-se unidirecionada a um único fim, atender às expectativas geradas pelo mercado econômico, que visa ao aumento de lucros e riquezas, independentemente dos meios utilizados para conseguir esse resultado.

Para Ramos (1981), a fluidez da individualidade, um dos traços da síndrome comportamentalista, está vinculada ao fenômeno de representação da sociedade capitalista e à sua legitimação na sociedade funcional. Isso significa dizer que, durante todo processo histórico, a sociedade busca constituir uma ordem coerente, e a sociedade humana faz parte dessa ordem. Nas sociedades onde as pessoas constituem bases para desenvolver suas identidades, vários padrões e papéis, conseqüentemente, proporcionarão diversos meios para a expressão da identidade individual; já na atual sociedade existe uma negociação entre as pessoas com vistas a confortar os interesses pessoais. Como nos mostra esse autor:

A sociedade moderna não se reconhece como miniatura de um cosmos maior, mas como um contrato amplo entre seres humanos. Assim, a conduta humana se conforma a critérios utilitários que, a seu turno, estimulam a fluidez da individualidade. Na verdade, o homem moderno é uma fluida criatura calculista, que se comporta, essencialmente, de acordo com regras objetivas de conveniência (p.54).

Isso tudo vai ao encontro do que afirma Ibáñez (2006) sobre o conservadorismo. Segundo ele, uma das características das organizações refere-se ao conservadorismo que estas produzem e repercutem no âmbito social. Esse conservadorismo se expressa no modo de se pensar a organização como um modelo certo, necessário e imprescindível na vida humana. Dessa forma, as instituições são legitimadas e tornam-se modelos organizacionais que são indiscutíveis no contexto social. Guerreiro Ramos (1981) afirma que isso acontece devido à política cognitiva que é reconhecida como uma “dimensão inerente às atividades desenvolvidas nas organizações”. Tal política consiste no modelo de uma linguagem distorcida, seja no nível consciente ou inconsciente, com a finalidade de assegurar os interesses daqueles que realizam tal distorção (p.86). Dessa forma, o conservadorismo presente nas organizações, aliado à linguagem distorcida, nos faz acreditar que a forma de organização vigente é a única certa, de que devemos aceitar indubitavelmente tal modelo proposto sem possibilidade nenhuma para questionamentos. Afinal tudo já está certo e perfeito. Entretanto, as transformações sociais modificam as organizações, e estas correm o risco de ter sua eficácia reduzida ao simples nível simbólico, como afirma Ibáñez (2006). Segundo ele, a organização, nesse caso, tem duas opções a fazer: “transformar-se ou transformar a realidade”. Devido à dificuldade em se realizar ambas as coisas, ou pelo menos uma delas, opta-se então por uma solução fantasiosa e, no mínimo, ludibriante, que consiste na mudança mascarada da realidade com o intuito de esconder a defasagem existente na organização (p. 31).

Quando há riscos de um desmembramento da organização ou quando ela não condiz com o modelo de realidade, que por sua vez já não corresponde aos propósitos da organização, surge uma nova linguagem que é exclusiva ao contexto organizacional. Esta surge e apresenta-se como critério de pertencimento ao grupo organizacional, e todos os critérios não pertencentes são excluídos (Ibáñez, 2006). Em vista disso, Ibáñez afirma que:

A linguagem, carregada de sutis conotações, além de constituir um sintoma e um efeito de corte da realidade, serve de imunizador contra a mudança, levanta uma barreira difícil de derrubar para a entrada de qualquer outro elemento que se queira considerar, ou qualquer elemento teórico proveniente de outro lugar (p.32)

Outro traço importante que devemos considerar na síndrome comportamentalista refere-se ao conceito de perspectivismo. Ele se configura como recurso de conveniência com fins lucrativos e como consequência da visão fluídica, ou seja, trata da “interpretação da sociedade como um sistema de regras contratadas”. O sujeito é induzido a pensar que as condutas humanas são afetadas por uma perspectiva. Embora a perspectiva seja um traço da conduta humana em todas as sociedades, é na modernidade que o homem se conscientiza de tal idéia. Entretanto, como já vimos, a modernidade, pautada por ações de mercado e diferenciando ação de comportamento, imprime neste último um modo específico de conduta, em que ao homem cabe apenas comportar-se. Isso implica dizer que ele será guiado a considerar as necessidades exteriores de acordo com as exigências do que é estabelecido na economia social (Ramos, 1981,p.57).

O próximo aspecto psicológico que constitui a síndrome comportamentalista e que influencia a teoria da organização atual é denominado por Ramos como formalismo. Para ele, o formalismo constitui uma característica de conduta humana que se pauta na observância das regras impostas pela sociedade centrada no mercado, que executa os modelos em vigor em prol dos padrões éticos substantivos. Nesse sentido, “exposto a um mundo infiltrado de relativismo moral, o indivíduo egocêntrico sente-se alienado da realidade e, para superar essa alienação, entrega-se a tipos formalistas de comportamento, isto é, se sujeita aos imperativos externos segundo os quais é produzida a vida social. Torna-se um maneirista”. Como afirma Ramos (1981), o maneirismo é uma característica psicológica exigida pela economia de mercado, em que o único interesse pauta-se nos valores de troca e de bens de consumo. Então, essa característica é definida como método e operacionalizações. Assim, o comportamento, como manifestação do maneirismo, não permite ao sujeito uma manifestação autêntica e construtiva no seio social, já que o indivíduo “não é uma individualidade consistente, mas uma criatura fluida, pronta para desempenhar papéis convenientes” (p.59-60). Esse mesmo autor assinala que, em tempos remotos, o homem era visto como detentor da razão substantiva, em que cada um por si só era responsável por seu comportamento e sua ação, pautado em uma perspectiva ética e da vida em comunidade. O padrão humano não era visto, necessariamente, em conformidade com os padrões sociais. Naquela época, era o homem quem direcionava a sua vida de acordo com seus padrões éticos. É Adam Smith quem transfigurou o significado de razão substantiva para a razão instrumental, desencadeando o que apontamos anteriormente como a transvaliação da razão.

Outra configuração da síndrome comportamentalista refere-se ao operacionalismo, que visa à cientificação e à quantificação do conhecimento, ou seja, “apenas aquilo que pode ser

fisicamente medido e avaliado merece ser considerado como conhecimento”. Ramos (1981) afirma que o operacionalismo mantém uma orientação de controle sobre o mundo baseado em métodos empíricos para validar os acontecimentos e a realidade, métodos que passam a ser vistos sob o enfoque do que pode ser quantificado. Historicamente, o operacionalismo apareceu com Galileu, na sua tentativa de quantificar o mundo real e de considerá-lo somente a partir da extensão, espaço, massa, etc. Foi ele quem conduziu a matemática ao status de ciência indispensável para validar a realidade humana. Mas foi com Hobbes que as formas de conduta humana passaram a ser consideradas na perspectiva da física. Com isso, os negócios humanos só admitem solução mecânica. Dessa forma, o valor ético passa a assumir um caráter secundário, e as pessoas são levadas a ter em conta as condutas extrínsecas para que possam manter a estabilidade do sistema em que estão inseridas (p. 63-64). Essa solução mecânica leva em conta aquilo que Bacon, citado em Ramos (1981), diz: “aquilo que é o mais útil na operação é o mais verdadeiro no conhecimento” (p.65). Esse modo de pensar leva ao risco de se identificar aquilo que é útil como o verdadeiro. Mas o conceito do termo utilidade traz em si um arcabouço de ambigüidades éticas. Ao longo da história, esse conceito passou a ser deturpado e legitimaram-se as normas gerais como aquilo que tem utilidade para o controle dos seres humanos. A consequência desse ato mecânico de conceber o mundo é o que nos dá a idéia de que devemos reconhecer os acontecimentos sob o enfoque físico e social. Assim, as coisas acontecem por que devem acontecer, pois o mundo é “um encadeamento de antecedentes e consequentes” (p. 65). Como vimos, a sociedade centrada no mercado produz um arcabouço de idéias e uma eterna tentativa em cientificar os parâmetros que considera certos para desempenhar uma determinada tarefa e atender às expectativas que visam ao lucro de capitais e que transformam o sentido da razão em uma prática utilitária. Tal fato reduziu o homem a um mero ser social e consequente expectador e executor dos modelos que lhe são apresentados. Em suma, transforma o homem em apenas um ser que produz comportamento, destituído de sua individualidade, de sua prática política e de sua capacidade para construir e contribuir em uma comunidade na qual deveriam reger leis éticas e de responsabilidade entre as pessoas. Esses pressupostos que gerenciam a teoria de organização moderna tornaram-se inquestionáveis, naturais, e são reflexos da sociedade centrada no mercado.

2. REFLEXOS DE UMA SOCIEDADE CENTRADA NO MERCADO

A retórica constitui uma técnica para adular a multidão e a ser usada perante aqueles que não têm o hábito de pensar, uma vez que o retórico sofisticado não pode ser convincente entre os que possuem sabedoria.

Sócrates

As sociedades atuais pautadas pelo princípio mercantil utilizam os discursos convincentes e a transfiguração de conceitos para legitimar a idéia de sociedade centrada no mercado. Sobre esse assunto, Alberto Guerreiro Ramos (1981) apresenta um conceito denominado política cognitiva, que “consiste no uso consciente ou inconsciente de uma linguagem distorcida, cuja finalidade é levar as pessoas a interpretarem a realidade em termos adequados aos interesses dos agentes diretos e/ou indiretos de tal distorção”. Para ele, o conceito de política cognitiva remonta à época de Platão, e é representado pelas retóricas dos sofistas. Estas consistiam de fato na ação de convencer os espectadores sobre a produção de crenças sem nenhuma intuição da transmissão de conhecimento vinculado a essa prática. Já a retórica definida por Platão, Sócrates e Aristóteles visava o diálogo, à busca de conhecimento e de sabedoria. Segundo Ramos, Platão buscou diferenciar e “purificar” a retórica da “distorção sofística” apontando para aquilo que os diferenciava; o “propósito moral do indivíduo no uso da retórica” (p.87 e 89).

A manutenção da política cognitiva dá-se por meio de uma teologia civil. Esta tem a função de “legitimar um tipo de ordem social em termos e imagens acessíveis à compreensão e ao nível educacional do conjunto de cidadãos”, semelhante aos sofistas, que se expressavam para enganar e para produzir crenças alienadas daquilo que a comunidade vivenciava. Atualmente, como agentes da política cognitiva encontram-se não mais os sofistas do tempo de Platão mas sim os meios de comunicação (tv, rádio, imprensa) que, apoiados pela teologia civil, são incumbidos de definir a realidade a título dos mandamentos do processo de mercantilização. O cenário exposto pela comunicação e pela publicidade leva à transfiguração da linguagem e a mudança de crenças; um exemplo é a idéia de consumo, pois “massas enormes de pessoas são induzidas a acreditar que desejam (e portando, devem comprar) aquilo de que não precisam”(p.88 e 91).

Essa sociedade centrada no mercado tornou-se a parte essencial das estruturas organizacionais formais. Essas estruturas organizacionais, por sua vez, produzem linguajares

que não são criados visando o seu entendimento pelos indivíduos. Essa linguagem tornou-se mecanismo de proteção e de estabilização que produzem linguajares que não têm intenção de serem entendidos e que se tornaram mecanismos de proteção e de estabilização que contêm definições “certas” da realidade, estas transmitidas aos “membros no processo de socialização” (p. 92). Atualmente são as organizações que atuam no processo de socialização e têm por objetivo transformarem-se na sociedade. Tais modelos de organização atuam em virtude do modelo mercantil a que são subordinados, como nos mostra Ramos (1981):

O mercado tende a transformar-se na força modeladora da sociedade como um todo, e o tipo peculiar de organização que corresponde às suas exigências assumiu o caráter de um paradigma, para a organização de toda a existência humana. Nessas circunstâncias, os padrões do mercado, para o pensamento e linguagem, tendem a tornarem-se equivalentes aos padrões gerais de pensamento e linguagem; esse é o ambiente da política cognitiva (p. 92).

Para esse autor, isso se fundamenta na medida em que se aceita como inerentes à natureza humana os modelos, as exigências e as expectativas da teoria do sistema centrado no mercado. Em vista disso, o modelo motivacional da natureza humana, por exemplo, é transmutado em características econômicas como: competitividade, busca de melhores salários, interesses puramente individuais com fins utilitários. A consequência é a indução do homem a comportar-se como um ser econômico. Esse modelo se manifesta de tal maneira que a comunicação é sistematizada com vistas a maximizar a capacidade produtiva do homem. Dessa forma, o homem é visto como um mero empregado e executor de tarefas com fins de produção; ele é, então, dócil, comportado e eficiente, enfim “um ator despersonalizado” (Ramos, 1981, p.98).

Ao longo da história, a política cognitiva inserida no modelo organizacional definiu o homem de acordo com várias perspectivas, cada uma dependendo do mercado e da exigência econômica no momento histórico que foram criadas.

O modelo clássico de teorias administrativas, representadas por Taylor e outros autores, concebiam o homem com características básicas comuns a todos, um recurso a ser maximizado na organização ou como um produto físico mensurável. A consequência de tal concepção foi considerar o homem como ser passivo e permissivo a métodos autoritários de alocação de recursos e treinamentos utilizados por especialistas com objetivo de promover o

sujeito a atuar na organização frente a um padrão estabelecido por ela. Tais profissionais, promovem um ajuste do indivíduo ao modelo organizacional, consideram o homem como calculista sempre motivado por recompensas econômicas, e o trabalho é, sempre, pré-requisito indispensável à satisfação humana; o conceito de lazer, por outro lado, é apenas uma recompensa do trabalho já realizado. Esse modelo de homem foi definido por Ramos (1984) como Homem operacional.

Em contraposição a essa forma estática de ver o homem, surgiu outro modelo de homem desenvolvido pelos humanistas. Denominado como “homem reativo”, era considerado como um ser mais complexo. Os humanistas tiveram uma visão “mais sofisticada da natureza da motivação do homem”. Eles não ignoraram o ambiente externo à organização, dessa forma a organização passou a ser vista pelos humanistas como “sistema social aberto”. Procuraram desenvolver procedimentos que buscaram associar grupos informais com vistas a trabalhar nos processos das relações humanas da organização. De todas as maneiras, as organizações tornaram-se locais com a função de ajustar o indivíduo sob uma égide normativa e padronizada. A teoria reativa “parece basear-se em uma visão ingênua da natureza dos insumos e produtos, pois considera que os insumos consistem em pessoas, materiais e energia, e perde de vista os fatores éticos e valorativos do ambiente, cujas racionalidade e legitimidade são sistematicamente ignoradas”. Embora os humanistas tivessem uma preocupação com os trabalhadores, os objetivos buscados na empresa junto ao trabalhador ainda eram seu ajustamento e sua normatização à empresa e não o crescimento individual. (Ramos, 1984,p.6).

Guerreiro Ramos (1984) afirma que há várias implicações nos modelos teóricos de administração que foram estabelecidos ao longo da história. Primeiro: a aceitação normativa do ambiente torna-se um padrão de normas inquestionáveis; segundo: existe uma integração entre indivíduo e organização. Entretanto, ao considerar tal fato estaremos também desconsiderando a racionalidade substantiva da pessoa em prol unicamente da racionalidade formal; soma-se a esse feito o fato de que a racionalidade substantiva é um atributo intrínseco da pessoa como ser racional e não pode estender-se a uma organização. Dessa forma, à organização não resta outra senão tornar-se instituição de cunho normativo e regulável, e, ao homem, tornar-se um sujeito adaptável e suscetível a toda essa manipulação. O homem moderno tornou-se um servidor voluntário⁸ frente ao modelo hegemônico de organização.

⁸ Sobre a servidão voluntária Etienne La Boétie, afirma que o homem deixa-se dominar, renega a liberdade, “*abandona a sua franquia e aceita o jugo*”, de ser dominado. E que na escala animal, desde os peixes até os pássaros há uma luta incessante direcionada para a liberdade, contra a dominação humana. E somente o homem, único “nascido de verdade para viver francamente”, opta por ser um servidor voluntário (p.14 e19).

Outro modelo de homem apresentado por Ramos (1984) denomina-se homem parentético. Este se caracteriza pela autonomia, incapacidade de ser psicologicamente enquadrado, e cuja razão é entendida como noética e não está relacionada, necessariamente, com a perspectiva da eficiência, podendo ocorrer não por necessidade, mas por casualidade, pautada sob uma perspectiva de responsabilidade com o outro. Esse modelo de homem possui uma consciência crítica acerca dos valores presentes no cotidiano e, mais que isso, o homem parentético é desenraizado, posto que busca perceber a realidade fora dela, rompendo raízes com vistas a avaliar o meio social em que se encontra. Em suma, “a atitude parentética é definida pela capacidade psicológica do indivíduo de se separar a si mesmo de seu ambiente interno e externo”, ainda entre outras coisas, o homem parentético “está eticamente comprometido com valores que conduzem ao primado da razão (no sentido noético) na vida social e particular” (p.8-9).

Os modelos de homem organizacional, o reativo e o operacional, são resultados do modelo de organização hegemônico. Esse modelo tem sido influenciado por várias áreas do conhecimento: sociologia, economia e o modelo de psicologia contemporânea, e muitas são as implicações desse modelo de organização, que pode ser maior devido ao entrelaçamento das diversas áreas de conhecimento e à intromissão das instituições na vida social associada. Como exemplo em nossa sociedade atual podemos ver a educação ditando regras e normas acerca da necessidade da educação e dos diplomas e certificados de especialização e escolarização para a vida profissional das pessoas, a medicalização e a necessidade intensa que temos de recorrer a um especialista para curar, ainda que seja, uma dor de cabeça simples. Em suma, a intensa dependência do poder Estatal para definir regras e cuidar de nossas necessidades de saúde, educação e bem-estar.

Vimos anteriormente algumas características que estão presentes nos modelos de ciência social e que são inerentes ao modelo de sociedade e de organização contemporânea centrada no mercado. Valendo-nos dessa perspectiva, apresentaremos as implicações desse modelo para a sociedade.

Alberto Guerreiro Ramos (1981) apresenta a idéia de que a teoria da organização sob o foco de campo disciplinar passou a absorver idéias de outras áreas que não faziam parte de seu âmbito teórico. O resultado dessa absorção foi uma perda dos objetivos da teoria em si, isso se refletiu em outros pontos importantes. Um dos problemas enfrentados no campo da teoria organizacional é a colocação inapropriada dos conceitos. Segundo esse autor, a transposição de um conceito pertencente a um determinado fenômeno não se justifica necessariamente em outro fenômeno, isto porque as peculiaridades e singularidades de cada

fenômeno não se estendem a toda colocação conceitual. A transposição de conceitos de outras áreas para a teoria da organização é uma das implicações desse modelo teórico, visto que as organizações “são afetadas por vários tipos de socialidade que possuem, por sua vez, diferentes graus de intensidade” (p. 72). Um exemplo citado pelo autor é o conceito de “organizações autênticas”; tal conceito não pode abarcar as organizações pelo simples fato de o termo autenticidade ser uma característica eminentemente intrínseca, ou seja, inerente à pessoa e não a uma organização formal. Esta, por sua vez, solapa as condições autênticas do sujeito, já que tem por objetivo padronizar e normalizar a pessoa no contexto organizacional; ademais, a autenticidade é um mérito da pessoa e não um estado corporativo, menos ainda uma execução de tarefas funcionais.

Outro conceito utilizado inapropriadamente durante a trajetória histórica, mais precisamente após Marx e Hegel, é o conceito de alienação. Segundo Ramos (1981), tais autores reduziram esse termo ao âmbito puramente social de “forma a conceberem a desalienação, a redenção ou emancipação do homem não como um acontecimento na vida individual, independente de determinadas circunstâncias do mundo, mas como o resultado de um certo estágio do processo histórico-social” (p. 73); assim a alienação poderia ser superada durante o processo histórico. Blauner, citado por Ramos (1981), transpõe o conceito de alienação para as organizações; para ele, o conceito de alienação se ajustaria ao contexto de micrororganização em razão de uma estreita ligação com a satisfação no trabalho, sendo então, as organizações avaliadas pelo viés de resultados como despesas, custos operacionais, economia anual, segurança entre outros. Blauner ignorou a idéia da alienação como produto histórico.

O conceito de sanidade organizacional também tem se apresentado erroneamente. Segundo Ramos (1981), tal conceito, criado por Bennis (1966) com o intuito de superar o que era inadequado para a noção de capacidade organizacional, pressupunha a “existência concreta de uma mente coletiva ou organizacional” (p.76).

Guerreiro Ramos (1981) afirma que a transmutação do conceito de sanidade organizacional produziu problemas tanto no nível operacional como no teórico. Segundo ele, a sanidade organizacional não pode ser considerada como uma categoria organizacional, já que se trata de um atributo especificamente individual e não uma existência coletiva. Sendo a organização definida pela racionalidade instrumental os critérios de avaliação constituem-se em níveis de eficácia e de otimização dos meios. Porém, ao substanciar a organização buscando identificá-la com uma pessoa, e não constituída de diversas pessoas, a organização passa a ser desmembrada em vários critérios psicológicos que correspondem a pessoas. Dessa

forma, o entendimento da complexidade da organização se perde ao categorizá-la como pessoa. Isso tudo deu margem aos enfoques psicológicos na organização. Assim, a inapropriação do conceito de sanidade organizacional resultou em um modelo de ajustamento, desconsiderando a autonomia da pessoa, pois “não é uma categoria científica, mas um instrumento ideológico disfarçado: é um pseudocientífico, dirigido à total inclusão do indivíduo no contexto da organização” (p, 78).

Esse erro conceitual deu margem à ideologia integracionista apoiada por um arcabouço de especialistas, em especial o psicólogo, que se apóia “numa errada compreensão da natureza da socialização e do próprio fenômeno organizacional, pois utiliza um tipo de psicologia motivacional, que pressupõe que é a síndrome behaviorista, inerente à sociedade centrada no mercado, é equivalente à natureza humana em seu conjunto” (p.79)

O conceito de motivação, por essa perspectiva, “torna-se equivalente ao controle e à opressão da energia psíquica do indivíduo”. Em suma, a pessoa passa a ser o foco da organização em detrimento da idéia de interdependência entre a pessoa e o contexto organizacional; a ênfase, como afirma Ramos (1981), é “a dependência das partes sobre o todo, em vez de tratar, com precisão, da interdependência das partes internas e externas que constituem o todo” (p.79-80).

Vimos, até o momento, as características e as implicações do modelo organizacional vigente sob a perspectiva de Guerreiro Ramos. Esse autor identifica os fundamentos básicos da organização, a saber: o primeiro refere-se ao trabalho e a produtividade como pontos sistemáticos do estudo científico, toda ciência organizacional se constitui com base em premissas quantitativas de mensuração e de avaliação dos produtos do trabalho; o segundo ponto consiste nas funções e tarefas que devem ser tecnicamente planejadas levando em consideração a condição psicológica e fisiológica do homem, as potencialidades humanas devem ser técnica e experimentalmente detectadas e, por último, o melhor desempenho nas tarefas só pode ser melhorado mediante treinamento sistemático dos trabalhadores.

Como vimos anteriormente, a teoria organizacional teve, durante toda a sua estruturação, uma deformação seja na linguagem ou nos conceitos por ela empregados. Segundo Ramos (1981), isso possibilitou alguns pontos cegos na teoria organizacional vigente. O primeiro refere-se ao que já mencionamos acerca da transvaliação da razão, ou seja, a racionalidade é vista apenas como “conhecimento absoluto de conseqüências”; assim, o homem constituído desse tipo de racionalidade é um ser que não tem afinidade nem compromisso nenhum com a ética e, conseqüentemente, não tem responsabilidade com o

outro, é apenas um sujeito que calcula, buscando meios mais seguros e rápidos para conseguir atingir as metas que se propôs a conseguir (p.121).

Outro ponto importante acerca da teoria organizacional é o fato de insistir em ignorar a diferenciação concreta entre o significado da natureza formal e substantiva. Essa ofuscação das diferenças conceituais transmitem a idéia de que, historicamente, a sociedade sempre teve, de modo restrito, características de natureza formal. Entretanto, essa máxima não é verdadeira se considerarmos que apenas na sociedade moderna pós Smith o conceito de sociedade centrada no mercado tornou-se uma máxima verdadeira. Segundo Polany, citado por Ramos (1981), nas sociedades não mercantis, como as estruturas sociais tribais ou feudais, a economia mercantil não era separada da sociedade. Nessas sociedades, as economias existiam no sentido substantivo, “mas na sociedade de mercado o termo econômico deriva formalmente seu sentido do pressuposto de que, sendo escassos os meios e os recursos, devem ser otimizados através de opções que atendam, com precisão, aos requisitos de economicidade” (Ramos, p.124).

Ramos (1981) traz como outra implicação da sociedade centrada no mercado a desconsideração da interação simbólica. Ele a define como intrinsecamente compensadora e constituindo um fim em si mesmo em virtude das atividades de natureza econômica; esta, por sua vez, torna-se compensadora em razão dos resultados extrínsecos, com o intuito de conseguir a realização de um fim. A confusão na definição para esses critérios estabelecidos não deve acontecer porque o critério econômico não deve se tornar o padrão da existência humana. O autor afirma que o “enfoque da interação simbólica repousa no princípio de que há múltiplas maneiras de se chegar ao conhecimento”; ele lança um questionamento acerca da idéia de que a ciência é a única forma de adquirir conhecimento. A sociedade é, em suma, a existência social, é impossível explicá-la sob a égide de categorias como estruturas ou classes (p. 127). A pessoa, por si só, é responsável pela consolidação de sua característica de um ser real, agindo como um sujeito passivo ou ativo no contexto em que vive. Isso acontece porque as interações simbólicas dão-se de forma livre, por meio de símbolos que propiciam a troca das experiências dos indivíduos; “em outras palavras, tais experiências da realidade são socialmente trocadas ou comunicadas mediante a interação simbólica, que requer, necessariamente, relações íntimas entre indivíduos, que não se efetivam mediante padrões ou regras impostas de caráter econômico. A interação simbólica é um tipo de comunicação não-projetada e que se opõe às comunicações projetadas” (p, 129). Considerando o exposto, a organização não é um espaço propício para que ocorram interações livres e autênticas, quiçá nem ocorra uma verdadeira interação simbólica.

A sociedade centrada no mercado impõe outro ponto interessante no nosso modo de vida. Surge na modernidade uma nova conceituação das palavras lazer e trabalho. Se, na antiguidade, o trabalho era visto como algo a ser exercido autonomamente pelo sujeito conforme sua vontade de se auto-atualizar, na sociedade centrada no mercado o trabalho passa a ser visto como meio determinado externamente com fins objetivos e não “pela livre deliberação pessoal” (p.130). Assim o trabalho passa a ser visto como uma prática que está à mercê e é inerente aos modos do processo de produção, enquanto a ocupação passa ser a prática livre produzida pelo sujeito para a auto-atualização. Da mesma forma, houve também uma inversão no significado da palavra trabalho, que passou a vigorar sob a égide dos sistemas mercantis tomando outro sentido. Atualmente o conceito lazer não tem sentido de existir, senão como resultado de um grande esforço e trabalho. Ramos (1981) fala claramente acerca desse propósito:

O fato das palavras como razão, racionalidade e lazer adquirem, no sistema de mercado, significados que originalmente não exprimiam não é acidental. O processo de consolidação institucional do sistema de mercado é inseparável de um processo de desculturação da mentalidade ocidental, por meio do qual é eliminado o sentido original dessas palavras. Desse modo particular, o lazer e a distinção qualitativa nele contida entre trabalho e ocupação foram transformados, de maneira a enquadrar o tempo no arcabouço epistemológico do sistema de mercado (Ramos, 1981, p.132).

A mudança nos termos trabalho e lazer deram-se, primeiramente, devido ao processo de industrialização. Nesse momento histórico, a indústria passou a ser o componente fundamental do mercado. Apoiada nos moldes mecânicos de produção industrial, a organização passou a condicionar o homem a reconhecer e a aceitar os modelos por ela determinados. Forçosamente, o resultado esperado no processo de produção humana passou a ser o único quesito que importa. Consequência disso é que se espera do “homem que não se ocupe adequadamente, nem que se exprima livremente, em relação à tarefa que lhe foi designada; espera-se dele que trabalhe” (Ramos, 1981.p.133).

Esse autor afirma que, por ser o mercado um sistema de preços e lucros, deve-se adotar um padrão que vise determinar bens e serviço, controlar os lucros e a produtividade; logo, a participação do sujeito nesse processo diz respeito apenas ao custo. “Os fatores de produção são avaliados em termos de preço e, assim, o indivíduo torna-se apenas um

ganhador de salário”. Em contra posição, afirma-se que o sistema não pode funcionar com bases essencialmente técnicas e econômicas, como tem acontecido. Isso decorre da mudança ocorrida no conceito de trabalho e lazer, visto que houve um momento durante o processo histórico em que a conotação dada ao trabalho, principalmente por filósofos e religiosos, referia-se ao éthos utilitário; o trabalho passou então a ser visto como um meio para medir valores acerca da dignidade humana, que de maneira geral foi “condicionada pela necessidade de aliviar a dissonância cognitiva gerada pelo sistema de mercado” (p.133-134).

Podemos ver que a teoria organizacional esteve atrelada e apoiada por várias ciências sociais, bem como teve apoio de grande parte da população e dos estratos sociais para a sua dissipação e consolidação. Todavia, obviamente, ficou a cargo dos que detêm o poder, a imposição das regras de normatização e de ajustamento, assim como a socialidade, e a articulação da organização às demandas do mercado. Entretanto, é a grande parte da população que utiliza o trabalho para a sobrevivência que, durante a história, tem se transformado no homem operacional e reativo com a constante ameaça ao desemprego. Toda essa gama de características e de implicações que advêm do modelo hegemônico de organização perpassa as organizações de cunho produtivo e industrial para outros modelos de organização, como igrejas, hospitais, centros de informação (rádio, tv, e imprensa) e escolas.

A escola é uma das organizações que mais tem influenciado no modo de vida, na contemporaneidade e valeu-se, indiscutivelmente, dos princípios do modelo hegemônico de organização pautado sobre princípios mercadológicos.

No próximo capítulo trataremos especificamente da instituição escolar e de sua relação estreita com o mercado econômico. Para tanto, retomaremos os principais conceitos da organização pautada pelos ditames econômicos apresentados pelo teórico Guerreiro Ramos, articulando-os, principalmente com as discussões acerca da escola de acordo com a perspectiva de Ivan Illich.

3. EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO: UM TRAÇADO HISTÓRICO

Seriam, pois, supérfluas as explicações do mestre? Ou, se não o eram, para que e para quem teriam, então utilidade?

Jacques Rancière

3.1 A Educação da era Greco-Romana à Idade Média

A escola contemporânea assumiu como modelo de educação e de organização escolar um modelo hegemônico e imutável fazendo-nos acreditar que tal modelo escolar sempre esteve presente da forma como hoje está estabelecido. Entretanto, como veremos adiante, a educação e a escola assumiram frentes e modelos diferentes ao longo da história do homem e da humanidade, assumindo características que foram de encontro ao modelo de homem e de cultura estabelecidas de acordo com cada momento histórico.

No período clássico e helenístico da Grécia antiga, a educação estava ligada à tradição da sociedade grega. Nos poemas de Homero podemos ver a educação heróica e prática, expressa por meio do cuidado do corpo e da oratória como parte do enlace educacional do jovem aristocrático. A nova organização política do Estado e a criação de Cidades-Estado independentes entre si proporcionaram uma intensa vida comunitária, inclusive com constantes lutas. A pólis era regida por leis e normas inspiradas na vida espiritual. Por exemplo, os deuses inspiravam e regiam a vida em comunidade. Como função educativa na comunidade desenvolveram os jogos agonísticos, as atividades teatrais que, por sua vez, estavam ligados a festas religiosas nos momentos comunitários (Cambi, 1999). As cidades-estados que mais se destacaram foram Esparta e Atenas. A educação dada em ambas seguiu o modelo econômico e governamental específico de cada uma. Esparta tinha como princípio a formação militar, regida por um estado totalitário, que tinha como objetivo a formação de “cidadãos-guerreiros”. Já o governo ateniense tinha como característica principal a democracia. “Esparta e Atenas deram vida a dois ideais de educação: um baseado no conformismo e no estatismo, outro na concepção de Paidéia, de formação humana livre e nutrida de experiências diversas, sociais mas também culturais e antropológicas” (Cambi, 1999, p.82). Segundo esse autor, as crianças espartanas de sexo masculino eram enviadas para formação militar a partir dos sete anos. Eram retiradas da família e encaminhadas a escolas-ginásios para receber formação militar até os 16 anos. Às mulheres eram ensinados o cuidado com o corpo e a robustez, pois assim estariam preparadas para suportar a gravidez. A pólis

Atenas tinha crescido muito em população e exercia influência em toda Grécia, dessa forma a educação ateniense estendia-se para além dos portões da pólis, “tornava-se matéria de debate, tendia a universalizar-se”, superando os seus limites. As características da educação ateniense resultaram na idéia de formação e educação pautada na cultura literária e musical, sem grande importância para o valor prático, mas com grande importância espiritual, com ligação direta ao “crescimento da personalidade e da humanidade do jovem”. Após a hegemonia de Atenas pelo mundo grego, a cultura grega “entra numa fase de crise e de transformação, em paralelo com uma profunda mudança da sociedade em seu conjunto”. Os novos grupos sociais passaram a exigir presença política e apontaram “para uma democracia que favorecesse a troca de classes na gestão do poder”. Paralelamente a essa mudança social aparece uma cultura mais crítica relacionada ao saber religioso e mitopoiético, com modelos técnico-científicos, exaltando o livre exercício da razão buscando por em dúvida e análise qualquer crença, ideal ou tradição (Cambi, 1999, p. 84-85). Foi com a Paidéia que a formação humana ligou-se intrinsecamente ao modelo cultural com atividades próprias do homem, amadurecido por meio da “reflexão estética e filosófica”. O pedagogo assumiu participação ativa na vida do sujeito, sendo o ator mais importante na vida e na formação do jovem. Dois modelos educacionais assumem o cenário cultural da Grécia, um representado pelos sofistas cuja característica principal era dedicação à oratória. Mestres na arte de falar “(e não mestres da verdade como os sapientes desde Tales até Demócrito, filósofos-cientistas, cosmólogos, etc) e de Sophia (de sapiência técnica, ligada à técnica do discurso)” Entretanto, “se os sofistas exemplificam bem a guinada antropológica da educação e de como ela se torna techne da formação humana (através da linguagem)”, é Sócrates quem irá mostrar a dramaticidade e a universalidade de tal processo, com uma pedagogia que envolveu o indivíduo e a procura da sua identidade por meio do uso da dialética que produziu a universalização do sujeito pela discussão racional e autoconhecimento. A Paidéia que se apresentou é aquela que a formação humana apareceu carregada de cultura e civilização, atribuindo ao homem identidade cultural e histórica. O homem assume um estágio de autonomia e racionalidade (Cambi, 1999, p.49 e 85-86).

Segundo esse autor, é na época dos sofistas e de Platão que se assinala a passagem da educação para a pedagogia, da prática à educação teórica, delineada pelas características da filosofia. Como nos mostra Cambi (1999):

Nasce a pedagogia como saber autônomo, sistemático, rigoroso; nasce o pensamento da educação como episteme, e não mais como éthos e como práxis apenas. A guinada será determinante para a cultura ocidental, já que reelabora num nível mais alto e complexo os problemas da educação e os enfrenta fora de qualquer localismo e determinismo cultural e ambiental, num processo de universalidade racional, e porá em circulação aquela noção de Paidéia que sustentou por milênios a reflexão educativa, reelaborando-se como Paidéia cristã, como paidéia humanística e depois como bildung (p, 87).

Durante o auge e a expansão da cultura grega pelo mediterrâneo desenvolveu-se o helenismo. Um modelo de cultura baseado na valorização humana, vinculado à prática e à assimilação de culturas, exaltando o caráter de universalidade. Há também a busca por uma cultura mais científica e especializada. “O helenismo é, portanto uma grande época da cultura antiga que chega à maturidade em torno de uma crise (da relação entre indivíduo e o Estado) e de um crescimento (ao mesmo tempo científico e humanístico) da cultura, a qual vem se modelando segundo a tradição grega, de modo que esta se torna patrimônio comum do mediterrâneo e momento de unificação e de maturação de toda a civilização antiga” (Cambi, 1999, p.94). Segundo esse autor, o modelo de homem proposto pela Grécia clássica refere-se àquele que não pode viver fora do seio social, já no modelo de homem helenístico o homem é auto-suficiente, individualizado. Os romanos foram inteiramente influenciados pela cultura grega, desde a política, as artes, a filosofia e a educação. Assim a pedagogia romana “heleniza-se, racionaliza-se, libertando-se do vínculo do costume romano arcaico e republicano” (p, 108).

Roma forma escolas ligadas ao idioma grego que tinham como objetivo dar uma formação gramática e retórica. Só no século I a.C é que Roma funda escola nos moldes da língua latina, sistematizando, mais tarde, suas escolas, dividindo-as em graus e munidas de manuais didáticos. A expansão da educação romana rompe barreiras geográficas, de costumes e crenças. Dissemina-se o modelo escolar de gramática e retórica. Há uma romanização em regiões diferentes entre si, as escolas formam bases para a unificação de Roma constituída pelo estado, devido ao direito e à cultura hegemônica e universal. Essa homogeneização da educação romana influenciará na constituição da Europa. Com o advento do cristianismo e das várias rupturas ocorridas nesse processo histórico ocorre, também, uma ruptura no plano educativo, já que os cristãos depreciavam a cultura pagã, indo contra qualquer escola que não fosse ao encontro das idéias cristãs. Embora houvesse a crítica por parte dos cristãos à cultura pagã, é por meio da escrita e das técnicas da escola dessa cultura (filosofia, oratória) que os

cristãos opor-se-ão ao mundo helenístico, até mais tarde reconhecerem a utilidade da cultura romana para a cultura cristã. É por volta do século IV que “o choque entre os dois modelos culturais será frontal e a cultura pagã é que irá sucumbir, enquanto repetidora cansada de modelos obsoletos” (Cambi, 1999, p.118).

Como vimos, a educação no mundo greco-romano tinha como objetivo a autonomia e refletividade do homem e, em alguns momentos, a busca da educação como utilidade prática na comunidade. Entretanto a racionalização almejada, no processo educacional, pelos Gregos e Romanos não tinha um cunho utilitário como em nossa sociedade contemporânea. Se fôssemos identificar o modelo de racionalidade utilizada por estas civilizações poderíamos dizer que tem uma identificação direta com aquilo que Ramos (1981) conceitua como racionalidade substantiva, pois a racionalidade buscada pelos Gregos pareceu estar orientada independentemente das expectativas de sucesso e resultados. A razão almejada por eles sugere a autonomia humana e a autonomia nos julgamentos de cada um.

O início da Idade Média teve como característica a ruralização como processo central para a formação do feudalismo e descentralização do poder. Mas o que se constituiu característica principal nesse processo foi a consolidação do poder da Igreja Católica que, com receio de perder o controle cultural devido ao surgimento de heresias e processos familiares, tinha como função a moralidade, assegurando a continuidade da vida, dos bens e dos nomes (Ariès, 1986).

Com a centralidade da educação pela igreja, no período medieval, a população em geral garantia a educação pela aprendizagem por meio da convivência da criança diretamente com os adultos na comunidade. Isso acontecia pelo fato de não haver um sentimento de infância. As crianças eram vistas como adultos em miniatura, tudo era comum a todas, desde as vestimentas, jogos, brincadeiras e fazeres de trabalho; o que diferenciava a criança do adulto era apenas o tamanho. É a partir do séc. XVII que “a escola substitui a aprendizagem como meio de educação, isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles”. É claro que essa escolarização será ancorada pelos movimentos da igreja protestante, do Estado e das famílias (Ariès, 1986).

A escola no período medieval era reservada a um número de clérigos cuja função era apenas moral e intelectual. Não havia divisões entre idades e salas, pois as crianças não eram diferenciadas de acordo com as idades, logo não havia gradação curricular, ou escolar. No século XIII surgem os colégios que tinham como função servir de asilos para os estudantes pobres inspirados em regras monásticas, mas não se ensinava no colégio. É só a partir do século XV que esses colégios passaram a ter função de ensino.

A constituição da escola medieval deu-se sob a máxima do enquadramento e da disciplina dos jovens (Ariès, 1986, p.169). Segundo Ariès, no início do século XV os grupos de pessoas que freqüentavam a escola passam a ser divididos em “grupos de mesma capacidade que eram colocados sob a direção de um mesmo mestre, num único local”. Só ao longo do século XV é que se passou a designar um professor para cada grupo. Surge, então, a necessidade de adaptação do ensino do professor ao nível do aluno. “As idades outrora confundidas começam a se separar na medida que coincidiam com classes, pois desde o fim do século XVI a classe fora reconhecida como uma unidade estrutural” (p. 172 e 177).

Aos professores ficava-lhes a função de cuidar da alma dos alunos, formar espíritos e imprimir virtudes, além de educar e instruir. À escola restavam-lhe responsabilidades morais, religiosas pertencentes a Deus. Como disse Áriès (1986):

A nova disciplina se introduziu através da organização já moderna dos colégios e pedagogias com a série completa de classes em que o diretor e os mestres deixavam de ser *primi inter pares*, para se tornarem depositários de uma autoridade superior. Seria o governo autoritário e hierarquizado dos colégios que permitiria, a partir do século XV, o estabelecimento e o desenvolvimento de um sistema disciplinar cada vez mais rigoroso (p.180).

Esse sistema escolar definiu-se e teve como características a vigilância constante, a denúncia, criada primeiramente no âmbito do governo e depois em instituições, em que os castigos corporais e a espionagem em benefício do mestre faziam-se valer a todos. Essa evolução sem dúvida não foi particular à infância: nos séculos XV-XVI, o castigo corporal “se generalizou, ao mesmo tempo em que uma concepção autoritária, hierarquizada - em suma, absolutista - da sociedade”. Só por volta de 1700 é que surgirão regulamentos com o objetivo de extinguir os castigos corporais e a vigilância (Áries, p. 180). É a diferenciação no modo de ver a infância, como um ser diferente do adulto, nas suas especificidades, que exige uma nova forma de escola. Para que cuidasse da criança, a escola deveria partir de etapas, e com uma formação. É com essa idéia que a educação inicia seu projeto no final do século XVII e XVIII, atingindo seu auge no século XIX.

Segundo Ariès (1986), a escola foi responsável pela separação da criança da sua família, dando um status, um lugar à criança que antes não existia, prolongando a idade da infância, através da mudança do vestuário, jogos, brincadeiras, festas e todo aquele arsenal de

tradições que fazia parte da comunidade e aos poucos passou a especializar-se e moralizar-se. De início, a escola medieval era reservada a pequenos grupos e clérigos e a sala de aula era freqüentada por alunos de diferentes idades, com crianças, jovens e até adultos. A classificação das salas de acordo com séries e idades só vai acontecer mais tarde, o “elemento psicológico dessa estrutura demográfica será a indiferença pela idade daqueles que a compunham: ao contrário a preocupação com a idade se tornaria fundamental no século XIX e em nossos dias” (p.165-166). Podemos identificar a constituição da organização escolar no final da Idade Média com os primeiros vestígios da transvaliação social, pois se antes a família e as pessoas eram vistas sob a perspectiva da autonomia com fins de atuar no seio social e na comunidade em que vivessem, com o início da estruturação da escola como uma organização, ela passa a delimitar regras e normas de civilidade, a separar a criança do seio familiar, inserindo o modelo de infância com suas peculiaridades, concepções inexistentes no início da Idade Média. Entretanto, diferentemente dos Gregos e Romanos que também tinham a idéia das particularidades da infância, no mundo medieval a sociedade passou a ser vista como natural e de acordo com as regras e normas que eram instituídas pela igreja e pedagogos dos colégios e posteriormente pelas escolas. Dessa forma, à escola cabia educar moralmente os alunos, disciplinar, imprimir virtudes, instruir e encaminhar a um longo processo de civilidade.

3.2 O PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO DA ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO MERCANTIL: DA MODERNIDADE À CONTEMPORANEIDADE

La escuela actual - entendida, insistimos, como el conjunto de instituciones y niveles de enseñanza - se nos aparece cada vez más como un noble edificio antiguo cuyos cimientos se resquebrajan, cuyas paredes se agrietan y cuyas tejas se van poco a poco desmoronando.

Jesús Palácios

A modernidade é marcada por mudanças intensas. A primeira refere-se à mudança da rota geográfica do mediterrâneo para o oceano atlântico, que produz mudanças econômicas e políticas e diferencia ainda mais o mundo medieval do moderno. Se, antes, o modelo político era descentralizado, na modernidade o poder de Estado torna-se centralizado. Se o modelo feudal expresso nas formas da ruralização e na intensa vida comunitária era o que representava a Idade Média, a modernidade se expressa sob os modelos do capitalismo, pautado por uma busca da individualização do homem, como bem nos apresenta Cambi (1999):

Modelo que implica uma racionalização de recursos (financeiros e humanos) e um cálculo do lucro como regra do crescimento econômico nasce independentemente de princípios éticos, de justiça e de solidariedade, para caracterizar-se, ao contrário, pelo puro cálculo econômico e pela exploração de todo recurso (natural, humano, técnico) (p, 197).

O nascimento de uma nova classe, a burguesia, pautada nos princípios da economia capitalista, produziu impactos que vão desde a laicização, ligada a uma visão de homem como responsável por seu progresso, a uma racionalização intensa dos saberes que antes eram populares e comunitários (Cambi, 1999). Toda essa mudança política e econômica irá influenciar o modo de ver o homem, a família, a infância e a educação. Dessa forma, os colégios iniciam mudanças relativas ao currículo, ao modo de conceber a infância, à relação mestre-aluno, e à institucionalização, que irão confluir para o atual modelo escolar.

Na Modernidade, as instituições escola e família tornam-se eixos centrais na vida das pessoas e da sociedade. Reorganizam-se e tornam-se importantes na organização cultural, ideológica e profissional da sociedade. À escola e à família delegam-se papéis cada vez mais

definidos e incisivos, em relação à identidade educativa, com influência no cuidado do crescimento do sujeito referente às idades ou à intrusão formal de ensino bem como à sua formação pessoal e social. Se, na era medieval, a família mantinha-se sob o modelo de família nuclear, submetida à autoridade do pai, antes de tudo econômica e quase nada afetiva, na modernidade toma outra configuração. A família constitui-se por seus laços afetivos e torna-se um centro de afeto, cuidado e controle da criança. Na modernidade, a família e a escola assumem ideais opostos aos da era medieval (Cambi, 1999). A família se instala como instituição responsável pela educação e criação infantil. Com o advento da escola, a partir do século XVII, o que antes era considerado sociabilidade devido a uma não função afetiva da família, agora, graças à igreja e a seu movimento de moralização, a família torna-se um lugar de afeição necessária entre pais e filhos. Tal afeição se apresenta pelo valor que é dado à educação. Diante disso, a escola promove a separação da criança e da família, substituindo o aprender da criança com os adultos na vida cotidiana pelo contato com eles. Assim, "a despeito de muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderiam até nossos dias e ao qual se dá o nome de escolarização" (Ariès, 1981, p.11).

A partir da criação da instituição escola, o modo como a criança passa a aprender muda de configuração. Se, na Idade Média, o conhecimento era transmitido e adquirido oralmente, agora ele passa a ser transmitido através da escrita. Inventar-se um mundo destinado à criança e um mundo do adulto. Segundo Postman (1991), a capacidade de ler e escrever é um produto de condicionamento cultural. Com o surgimento da leitura cria-se um mundo adulto, ou melhor, cria-se a idade adulta.

Todo esse processo é resultado de um modelo de educação que se estabeleceu ao longo da história, mas que rompe seu ciclo na modernidade pois a escola muda de configuração radicalmente. As escolas na modernidade assumem o papel de estabelecer normas, regras e parâmetros sociais e individuais; como nos fala Cambi (1999), "as escolas que formam todas as jovens gerações e as conformam a modelos de normalidade e de eficiência/produtividade social, além de docilidade político-ideológica" (p.202).

Vimos que o marco da sociedade moderna capitalista é a centralização do poder pelo Estado, que enredou e monopolizou as instituições, que antes eram mantidas pela comunidade. O Estado passou a monopolizar os cuidados da família, dos hospitais e das escolas. A institucionalização dos valores sociais como aprendizagem, cuidados com a saúde,

manutenção da família, que tinham a ver com a autonomia de cada pessoa e em sua comunidade, conduziu “inevitavelmente à poluição física, à poluição social e à impotência psíquica. Isso acontece quando necessidades não materiais são transformadas em demandas por mercadoria”. Exemplo disso são as extensas demandas por saúde, educação, atendimento psicológico e bem-estar sendo definidos como “resultados de serviços ou tratamentos”. (Illich, 1985, p.22)

Com a instituição dos colégios, no século XVI, é que se inicia o processo de reorganização escolar. Com o Ratio studiorum dos jesuítas é que se organiza um modelo de estudo do comportamento, em que os focos principais eram a disciplina, o internato, classes de idade e a graduação do ensino e aprendizagem. “A disciplina escolar tem raízes na disciplina eclesiástica ou religiosa; é menos instrumento de exercício que de aperfeiçoamento moral e espiritual, é buscada pela eficácia, como condição necessária do trabalho em comum, mas também por seu valor próprio e de edificação e de ascese”. Em meio a esse processo, a escola “opera uma divisão produtiva do tempo”, com o objetivo de organizá-la em unidades temporais, produz o meio escolar como uma escala sucessiva de “obrigações produtivas”. Esse processo se reflete na busca pela eficiência da aprendizagem e na idéia reprodutiva do tempo, focos centrais na vida do homem moderno. No contexto escolar tal modelo de divisão produtiva de tempo se reflete nos exames, currículos e nos conceitos de pré-requisitos (Cambi, 1999, p.206).

É importante observar que aqui se instala o fio condutor que levará até os dias atuais a concepção de tempo e que guiará o modelo das organizações contemporâneas. Assim, a escola traz para si a sua primeira característica de organização, deixando de ser um local de ensino para tornar-se pouco a pouco uma organização preocupada em atender às demandas do mercado econômico.

A concepção de tempo adotada pela escola é expressa por meio das provas, exames, dos conceitos de pré-requisitos e currículos seriados. O modelo de tempo serial, como bem salienta Guerreiro Ramos (1981), prevê a sucessão de estágios com perspectiva de progresso. Por essa perspectiva, a escola não proporciona transformação autêntica dirigida pela autonomia individual e vinculada à comunidade a que cada um faz parte.

Segundo Boto (2002), é no século XVII que floresce a ilusão da possível revelação do universo por meio da descoberta do método; torna-se este, então, responsável pelo conhecimento, por educar, controlar fenômenos e obter resultados; com Comenius essa proposta vem à tona. Para ele, como nos expressa Boto (2002):

Como ciência sistemática, a didática deveria voltar-se para o estudo de uma pedagogia pensada pelo signo da universalidade: universal – no caso – significa abarcar a pretensão de educar todas as crianças e, portanto, a médio prazo, todas as pessoas, universal também compreende idéia de valer-se de recursos uniformes para proceder a tal escolarização em rede (p.34).

Comenius recorre à natureza como estratégia para desenvolver o ato de ensinar, é imitando as leis naturais que ele irá formular o método de ensino para o professor, comparando este com o sol que ilumina todos os rincões do mundo, que fornece calor e ao mesmo tempo frio, mantendo em movimento todas as coisas. Esse distanciamento produzido entre professor (o que dá luz aos conhecimentos) e aluno transforma o conceito de infância, “o mundo da infância separa-se efetivamente do mundo adulto, até pela distância que passa a ser recomendada entre o educador e a criança-aluno”. Boto (2002), brilhantemente, completa: “enfim, está aí a criança que Comenius pretendia formar na escola, a criança que deixara de sê-lo para tornar-se aluno, o qual, por si, era o rascunho do adulto em formação” (p.39). Ainda segundo a autora, é a Didática Magna de Comenius, que nasce como primeiro grande tratado moderno de educação, pautado, como vimos, na natureza técnica e na primazia do controle pelo método (Boto, 2002). Nasce na escola, o que, mais tarde, se tornaria uma característica da organização pautada sob o modelo mercantil. A influência de Comenius para a educação e conseqüentemente para as diversas esferas da ciência social vinculou-se ao modelo de cientificidade empregado à educação de sua época. As implicações disso são a impossibilidade de compreender as realidades sem o respaldo da técnica amparada pelo modelo exclusivo de ciência natural.

Como afirma Guerreiro Ramos (1981), esse modo de pensar traz implicações profundas para as pessoas, pois reproduz a normalização de padrões e verdades pautadas exclusivamente na técnica e no método científico. No âmbito escolar, tal perspectiva tem influenciado profundamente, já que a escola tem incorporado o papel de morada da cientificidade. Assim, pensar em educação, em escola, hoje, é pensar em conceitos e modelos científicos. Isso é tão forte em nossa sociedade, tão valorizado pela escola e cerceado pelos valores escolares, que qualquer ensinamento fora da escola é visto como algo anormal e até subversivo, pois se tornou norma e padrão aprender na escola, principalmente por que se tem a ilusão de que o método e o científico são o certo. A cientificidade deu margem à valorização da profissionalização e à idéia de que a escola é o único local onde se pode aprender realmente.

Tal processo reflete aquilo que Ivan Illich (1981) fala acerca do mito dos valores institucionalizados. Para ele, a escola é responsável pela criação do mito dos valores e de consumo intermináveis, pois somos levados a acreditar que o processo escolar “produz, inevitavelmente, algo de valor e, por isso necessariamente a produção cria a demanda”. Somos ensinados pela escola que a “instrução produz aprendizagem”, e que sem a escola não há salvação. Entretanto isso traz consequências para nossa vida, pois como o próprio autor nos diz:

Uma vez que aprendemos a necessitar da escola, todas as nossas atividades vão assumir a forma de relações de cliente com outras instituições especializadas. Uma vez que o autodidata foi desacreditado, toda atividade não profissional será suspeita. Aprendemos na escola que toda a aprendizagem é resultado da freqüência, que o valor da aprendizagem aumenta com a quantidade de insumo (input) e, finalmente, que este valor pode ser mensurado e documentado por títulos e certificados (p.75).

Essa crença inquestionável acerca da necessidade do ensino institucionalizado como meio imprescindível à existência humana, como descrevemos acima, é reflexo da síndrome comportamentalista, especificamente do operacionalismo. Segundo Guerreiro Ramos (1981), o operacionalismo produz nas instituições e na sociedade a idéia de que o verdadeiro conhecimento é somente aquele que pode ser científico e quantificado.

Como podemos ver, os processos ocorridos nesses períodos influenciaram o modelo de organização escolar atual. Boto (2003) descreve esse processo da seguinte forma: desde o século XVII, a escola pauta-se pelo prisma de matéria social, atuando como instituição civilizatória. Já sob a influência do iluminismo, a escola assume um novo caráter; a sua função rompe com as idéias tradicionais impostas desde o século XVII para transformar-se em um campo de saber firmado em conceitos teóricos e procedimentos metodológicos que se apresentassem universalmente válidos e científicos, visando à preparação das gerações futuras de alunos. Várias são as influências desses momentos históricos relativos à escola para nosso modo moderno de ver essa instituição. Para Boto (2003):

Pode-se dizer que a cultura escolar moderna, como projeto político e pedagógico, vem à tona no início da Idade Moderna, quando a organização dos primeiros colégios conduz a uma inaudita institucionalização de uma específica temporalidade e

de uma particular forma de lidar com as disposições espaciais, pensadas para a formação das novas gerações (p.380).

É o século XVIII, marcado principalmente pelas revoluções industrial, burguesa e jacobina e pela independência americana, que dará uma maior liberdade de ação e julgamento às classes sociais e a pessoas. O homem-indivíduo é o novo conceito de homem que emerge na sociedade dessa época. É nesse século que se rompe definitivamente com o que resta da Idade Média. O estado moderno estará envolto em uma série de mudanças políticas, econômicas e culturais, “o século XVII é, a justo título, o divisor de águas entre o mundo moderno e o mundo contemporâneo: decanta as estruturas profundas, realiza as instâncias-guia do primeiro, contém os ‘incunábulo’ do segundo”. (Cambi, 1999, p.324)

Segundo Cambi, é nesse contexto cultural que o papel do intelectual toma força, tornando-se um mediador entre a sociedade e o poder, com autonomia e de forma extremamente ativa, atuando com a consciência crítica no contexto social e cultural. Como podemos ver mais detalhadamente no texto de Cambi (1999):

E sua produção cultural assume uma função guia em toda a sociedade civil e até mesmo em relação ao Estado, nos momentos mais favoráveis. Nasce o intelectual contemporâneo, com seu papel decisivo e central na sociedade, com sua função educativa: de promotor do progresso, mas também de amortecedor dos conflitos sociais, dos contrastes de grupos e ideologias. A sua função educativa, de fato, mostra-se dupla: estimula o novo, difunde suas sementes ideais, promove seus mitos, modelos, slogans etc., como também faz convergir as massas para o poder, assumindo o papel um tanto paternalista da educação social (p, 325).

É nesse século que o problema educativo é posto como o centro da vida social, com função de “recuperar todos os cidadãos para produtividade social”. A escola moderna assume a centralidade da organização social; isso significa que à escola será dado o alvará de mudança da sociedade para um modelo “produtivo e ideologicamente orgânico, pretende-se formar um homem social ativo e útil para a sociedade, e não para outra vida, delinear uma cultura socialmente engajada, caracterizar a sociedade sob o aspecto da eficiência, de produção e de governo”. A escola renova-se radicalmente, estatiza-se, pois tem como objetivo formar o homem também como cidadão. Nasce então o sistema escolar de ensino, submetido

ao controle público, operando em razões e programas de ensino, considerando o ensino aprendizagem sob a égide mais científica ou mais empírica, “aproximando-se dos saberes úteis e afastando-se nitidamente dos modelos humanísticos de escola” (Cambi, 1999, p. 326, 214 e 328). Por volta de 1741, criam-se livros para as mulheres, livros de romance e literatura, surgem bibliotecas e livrarias, de forma geral a educação e os modelos de leitura se expandem com o intuito de abarcar a população e atingir os objetivos da educação da época. Como afirma Cambi (1999):

No século XVIII desenvolve-se uma imagem nova da pedagogia moderna: laica, racional, científica, orientada para valores sociais e civis, crítica em relação a tradições, instituições, crenças e práticas educativas, empenhada em reformar a sociedade também na vertente educativa, sobretudo a partir da vertente educativa (p.329).

Atualmente podemos constatar que muita coisa evoluiu nos meios educacionais, novos grupos de pensadores e articuladores da educação vêm dedicando-se a propor mudanças no âmbito educacional. Grupos, como assinala Palácios (2005), inspirados na vertente marxista, com uma fundamentação sócio política, preocupam-se com o papel da sociedade frente à escola acerca da função social que cumpre. Outros grupos de educadores latino-americanos evidenciam os problemas no âmbito da educação como diferentes em cada sociedade, com posturas críticas frente ao modelo contemporâneo de escola. E o outro, denominado por Cambi (1999) como pedagogia romântica, modelo que visa ao desenvolvimento espiritual por intermédio da cultura – *Bildung* – e aspira a uma *paideia* grega nos moldes da contemporânea, “uma confluência de múltiplos itinerários da cultura e em luta contra aquele mundo natural e histórico em que está imerso e que deve tender a dominar” (p.415).

No Brasil, desde a constituinte de 1823, a escola recebeu influência da revolução francesa, que visava à instrução popular como meio de atingir a função de cidadania. Um sistema com sentido da universalização dos direitos. Entretanto, os direitos ainda eram legados a uma sociedade de homens livres e com posses, desconsiderando a educação como popular, no Brasil. Já com a emergência do partido Republicano, a idéia de instrução popular seria estratégia imprescindível à marcha do progresso (Boto, 1999).

Conforme Boto (1999):

Havia necessidade, naquele momento histórico, de, transformando os súditos em cidadãos, conferir significado à idéia de nação. O ideário republicano já acena, pois, com a irreduzível incompatibilidade entre um sistema verdadeiramente representativo e a ignorância popular, até então voluntariamente mantida por uma ordem social que prescindia da "vontade geral" para agir com total onipotência sobre a "coisa pública". Havia, nessa perspectiva dos republicanos emergentes, um antagonismo essencial entre realza e povo, a partir do qual a governabilidade da ordem monárquica se tornava gradualmente instável e sujeita a perturbações. O povo deveria ser assim, sutilmente, educado para a vida democrática; na escola eram depositadas as esperanças de preparar essa sociedade para o novo tempo no qual haveria efetiva demanda do exercício dos direitos políticos. Os republicanos concebiam-se como agentes portadores das luzes da razão, no advento de um novo modelo inspirado em países mais adiantados (p. 257).

A partir do século XIX, apresenta-se a expansão da escola pública, universal e gratuita aos países desenvolvidos. O fim do analfabetismo indicaria a qualificação para o trabalho técnico industrial. E, sem dúvida, o século XIX marca a expansão da escola pública, universal e gratuita nos países desenvolvidos, cujo analfabetismo gera significado negativo para a qualificação técnica de trabalho industrial. É certo que o Brasil não correspondia a esta configuração tecnológica dos países desenvolvidos, como nos fala Boto (1999):

O Brasil de então não correspondia, evidentemente, a tal realidade economicamente avançada. Formas arcaicas de produção, abundância de mão-de-obra e baixa densidade demográfica e de urbanização representavam a delimitação de nossa estrutura agrário-exportadora na virada do século. Mesmo assim, já se cogitaria, no próprio sistema monárquico, sobre a criação da educação industrial como necessidade intrínseca ao desenvolvimento do país. Acerca disso pode-se tomar Rui Barbosa como um exemplo da ilustração liberal brasileira na rota do desenvolvimento do país. Em seus pareceres sobre a reforma do ensino primário, o autor apresenta nitidamente sua concepção sobre o terreno a ser cultivado. A prosperidade da nação deveria se aliar ao trabalho; e este, a seu corolário intrínseco: a instrução popular (p. 258).

Como podemos observar, ao longo dos séculos a educação e, conseqüentemente, a escola, tem acompanhado os modelos culturais, políticos e econômicos que têm prevalecido e, em cada momento histórico, a escola assume um papel diferente diante da sociedade. Ao falar da educação brasileira, tomamos como ponto de partida a citação anterior de Carlota Boto.

Podemos então ver que a escola já iniciava, naquele momento republicano, seu percurso pelas demandas do mercado econômico, uma vez que o analfabetismo já era, naquele tempo, um indicativo de trabalho técnico industrial, o que mais tarde se tornaria a profissionalização pautada pela especialização da escolarização e pelos diplomas.

Atualmente esse modo de pensar tão somente especializou-se, consolidou-se e tornou-se natural para nossa sociedade. O governo legitimou em nosso país a educação como prática profissional, como único meio utilitário de se conseguir um emprego, ser uma pessoa desceite, um cidadão aceito e assim por diante. E mais, a educação só poderá ocorrer em instituições próprias, especializadas em educar. Prova disso é nossa Lei de Diretrizes e Bases que estabelece a educação no país pelo respaldo governamental. Como consta em seu texto, “esta Lei disciplina educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio de ensino em instituições próprias”. O segundo parágrafo diz que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social” (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996).

Embora o art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases anuncie que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, é em uma instituição, especificamente na escola, que a educação, sob a forma de disciplina, se desenvolve. E esta por sua vez, tem como função primordial qualificar o aluno para o mercado de trabalho, como consta no 2º parágrafo da Lei, ou seja, a escola atual tem, também na lei, o respaldo para a legitimação da escola como organização mercantil. Por essa razão somos espectadores da nossa própria perda de autonomia para educar nossas crianças. Diferentemente da era medieval, nós, que nascemos nos séculos das luzes, experienciamos cada vez mais a perda da autonomia e da liberdade individual ou comunitária, delegamos poder ao Estado e às instituições responsáveis pela saúde, bem-estar jurídico e, principalmente, educação, em lugar de nos permitirmos uma organização em nossa comunidade e com nossa família para pensarmos acerca de nossas reais necessidades e valores. O reflexo da escola-mercado na vida das pessoas apresenta-se de forma clara e dramática pelos pais e agentes educacionais que relatam suas experiências diante do fenômeno moderno da escolarização mercantil.

3.3 CONCEPÇÕES DE PAIS E PROFESSORES ACERCA DA ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO MERCANTIL

Falar da escola contemporânea requer lançar um olhar sobre os modelos adotados por ela, seja em um nível educacional ou psicológico ou de acordo com uma perspectiva muito mais ampla e complexa que engloba o sentido da organização escolar. O fato de considerar a escola como organização já é algo a se pensar, sobretudo porque essa instituição pauta-se em modelos de ciência para certificar e qualificar sua hegemonia na sociedade. O modelo de ciência adotado pela escola contemporânea é o modelo hegemônico de organização apontado por Alberto Guerreiro Ramos (1981). Parece que estamos anestesiados diante das implicações que esse modelo produz, tanto no âmbito de vida individual quanto no social; modelo esse que, fortificado e apoiado por premissas econômicas, tem nos levado a pensar que escola é algo necessário e imprescindível à vida humana. A escola como organização baseia-se nos princípios de razões teóricas posto que busca a prática utilitária de conseqüências, inutilizando, dessa forma, toda e qualquer consideração na vida social. Pautado por esse princípio utilitário, Keynes, citado em Guerreiro Ramos (1981), recomendou que se “fizesse de conta, para nós mesmos e para todo o mundo, que o certo é errado e o errado é certo, porque o errado é útil e o certo não é” (p, 01).

A escola nos faz acreditar que a escolarização é a meta principal e única na “nova” vida humana, que o diploma é o objetivo a ser alcançado por toda pessoa e que o homem necessita passar por todo o processo de pré-requisitos e provas para ser “alguém na vida”. De acordo com essa perspectiva, somos levados a crer que o certo é escolarizar-nos e o errado é ser um homem sem estudo, sem instrução. Servimos aos fins utilitários da escola, e esta serve aos fins do mercado. Conforme a citação de Keynes, tudo que fazemos e pensamos sempre esteve presente no corpo social e na cultura, delineando o modo de vida das comunidades e da sociedade em geral. Por outro lado, pensar que o errado é o certo e o certo é o errado faz parte de um momento recente da nossa história. Após o século XVII, o cenário intelectual do ocidente começou a modificar-se, novos sentidos e significados assentaram-se no conceito de ciências, dando outro rumo à linguagem teórica. A seguir, veremos alguns relatos de pais e de professores, que denotam as características da organização mercantil no âmbito escolar.

Algumas das situações narradas pelos pais sugeriram um anacronismo na relação escola – mercado, escola – preparo do professor e em relação à questão afetiva. As mães criticam a escola porque essa escola está atrasada em seus métodos, e relatam que a educação

repassada não acompanha as exigências do mercado. Reflexo disso seria a ausência de cursos e bens materiais como computadores, cursos de idiomas, materiais didáticos, etc. Para elas, o fato de as escolas repassarem as disciplinas básicas como português, matemática, geografia e as demais, já não é mais suficiente para a concorrência exigida pelo mercado, como podemos constatar no relato 01.

As mães afirmam que a escola não consegue acompanhar as exigências atuais do mercado de trabalho devido a um déficit de conteúdos programáticos, o que exige das crianças e das famílias a procura por alternativas externas à escola, busca que prevê cursos e até recursos materiais necessários para atualização e promoção da criança. Entretanto, a baixa renda da família não permite que isso aconteça. Segundo as mães, isso tudo culminará em uma ineficiência ou na não promoção da criança na fase escolar que, conseqüentemente, afetará seu futuro profissional. Acompanhem os relatos abaixo.

Relato 1

Mãe 2: o método da escola hoje, pra digamos..., a educação que está exigindo lá fora o mercado, digamos assim, tá muito atrasada, principalmente, eu creio, que aqui no Distrito Federal, porque tem coisas que o meu filho, que nós precisamos já tá dando pra uma criança de onze anos e não tem. Tem o básico.

Mãe 2: além de sair cara, volta naquele assunto que eu falei, os nossos filhos não tão preparados pra fazer faculdade, o meu igual eu te falei; eu tô lutando, eu economizo dele a roupa pra guardar um centavo, mas eu não sei se eu vou chegar a ter condições de formar o meu filho.

Esses relatos ilustram o que Ramos (1981) afirmou ocorrer nas sociedades e nas organizações pós-industriais. Segundo ele, a sociedade e as organizações estão orientadas a conceber os acontecimentos de acordo com a transvaliação da razão. O conceito de razão, anterior ao que temos hoje, tinha, para a comunidade e para as pessoas, um cunho de discernimento entre aquilo que era bom ou ruim, bem ou mal, enfim, tudo aquilo que tinha como função organizar a vida individual das pessoas e da comunidade. Entretanto, como vimos anteriormente, a transvaliação da razão transfigura o conceito de razão, que passa a ter um cunho utilitário. Dessa forma, a razão passa a ser desvinculada de qualquer conotação de vida humana associada; assim, o que se torna legítimo na sociedade são os modelos individuais de produção, aquilo que cada um adquire pelo esforço, logo, visando a meios utilitários de

consequência. Isso leva a uma duro e cruel resultado em nosso modo de vida, conforme conferimos em Guerreiro Ramos:

A transvaliação da razão _ levando à conversão do concreto no abstrato, do bom no funcional, e mesmo do ético no não ético _ caracteriza o perfil intelectual de escritores que têm tentado legitimar a sociedade moderna exclusivamente em bases utilitárias (p.3).

Essa transvaliação examinada por Ramos (1981) é resultado de um erro no emprego e uso da palavra razão. No que diz respeito à escola, podemos pensar nos conceitos de escolarização, pré-requisitos, seriação de anos, diploma, relação escola e universidade, escola e profissionalização, e a necessidade de escolarização. Assim considerada, “a teoria formal envolve, disfarçadamente, a idéia de que o bom e o melhor são representados por símbolos como progresso, bem-estar, industrialização e pelo aparelhamento institucional que habilita as sociedades a alcançarem essas metas” (Ramos, 1981, p.45). É interessante a semelhança de tal discurso com o discurso da escola, de acordo com o qual somos levados a acreditar que somente a informação de qualidade e em quantidade será responsável por nosso desenvolvimento como ser humano e como país. É evidente que isso deve, indiscutivelmente, estar atrelado a uma instituição que ditará as regras e normas e que nos levará, sem desviar o caminho, à ponta final da escala de desenvolvimento.

Essa busca incessante pela atualização do ensino é resultado da transvaliação da razão, pois se refere a uma conduta ou objeto (nesse caso a busca pelos cursos e materiais didáticos) com um único fim, vale afirmar, o de atender às metas do mercado econômico por meio do imenso universo de atualizações necessárias para ser um ser humano empregado.

O resultado da transvaliação no nível organizacional culmina no mito dos valores institucionalizados. Para Illich (1985), a escola inicia o mito do consumo interminável, pois nos faz crer que produz algo indispensável ao ser humano, algo de valor. Dessa forma, o homem na sua busca incessante por esse valor anunciado pela escola, pela busca de instrução disfarçada de aprendizagem, escolariza-se e se faz servo da larga escala de produção escolar, dedica praticamente sua vida à escola, e a aprendizagem passa a ser sinônimo de matérias, títulos e certificados, tudo isso como resultado dos cursos de idiomas, computação, artes e todo o arsenal exigido pela escola com fins de atender às demandas econômicas.

Segundo Illich (1976), o sistema industrial proposto pelo modelo capitalista traz implicações profundas nos modos de relação entre homem-ferramenta⁹ e homem-sociedade. O homem em seu meio natural de criação utilizava a ferramenta para suplantar as necessidades para a sua vida em sociedade. Entretanto, quando o homem realiza o discurso da função inversa dessa díade homem/ferramenta, ou seja, quando passa a servir à ferramenta, que em algum momento passado lhe servia como base para a sua sobrevivência em comunidade como pessoa integrada à coletividade, acaba, então, por transformar-se em um produto social de mercantilização das ferramentas. Essas funções inversas estão presentes no processo educativo, de saúde ou transporte, como “instrumentos de condicionamento”; elas criam a ilusão de que a especialização é o único meio possível para nortear a vida em sociedade, e os especialistas mantêm a manipulação de todo o serviço criado, com a justificativa de que se trata de utilidade pública. Esse tipo de ação desenraiza o homem de seu lugar, podando sua criatividade de produção e de manipulação da ferramenta. Ao consolidar a qualificação de um serviço como algo primordial ao ser humano em uma escala industrial, como se tem feito com saúde, educação, transporte entre outros, o homem passa então a servir às ferramentas. Esse homem torna-se refém da sua própria individualidade, está então desenraizado, e limita a sua criatividade e a si mesmo. O monopólio industrial transforma o homem em matéria prima responsável pela criação das ferramentas da coletividade, ou seja, o ser humano é apenas um coadjuvante da ferramenta a serviço do mercado industrial. Não é a ferramenta que serve o homem, mas o contrário.

Desse modo, nas sociedades atuais, marcadas pelo processo de globalização, com a busca constante pelo cumprimento de rotinas e a necessidade da realização de tarefas em um curto espaço de tempo, a dominação do homem pela ferramenta implica as precárias relações estabelecidas entre as pessoas. Para Illich (1976), “o homem desenraizado, castrado na sua criatividade, fica fechado na concha individual” (p.9).

Assim, essa sociedade marcada pelo processo de servidão humana em que optamos viver reflete-se nas precárias relações estabelecidas entre as pessoas, relações marcadas pela impessoalidade e pelo descompromisso com o outro. Cada vez mais se estabelece entre os homens uma relação de objetivação do outro. Isso implica a desconsideração do outro em sua alteridade. Essa realidade diz respeito ao que Buber, citado por Bartholo (2001), denomina de relação Eu-Isso: “o Isso pode ser qualquer ente tomado como objeto de experimentação,

⁹ Ivan Illich (1976) define como ferramenta, além dos objetos e bens de consumo, as instituições produtoras de serviços, como a escola, a instituição médica, os meios de comunicação ou os centros de planejamento. Tal conceito varia de cultura a outra e *depende da imagem que uma determinada sociedade impõe sobre a sua estrutura e o seu meio ambiente* (p. 38).

conhecimento ou uso de um Eu”(p.20). Dessa forma, quando o outro é visto como um Isso, ele sofre um processo de objetivação porque, como a própria palavra diz, se torna um objeto que não é considerado em sua alteridade. E apesar da inevitável ocorrência desse tipo de relação, a insistência em mantê-la, em diversos momentos, prejudica a própria existência humana, pois inviabiliza a troca de afetos, de diálogo autêntico e do próprio encontro com o outro. É verdade que o outro “mundo do Isso é indispensável para a vida humana. Suprindo as necessidades vitais por meio de toda uma variada gama de atividades técnicas, econômicas, institucionais, jurídicas, etc” (p.79). Portanto, vale ressaltar que “o homem precisa do mundo do Isso para viver, mas quem vive somente a relação Eu-Isso se desumaniza” (p.80).

As precárias relações estabelecidas entre as pessoas se manifestarão nas relações professor-aluno, conforme relatado pelos pais mais adiante.

Outro aspecto anacrônico da escola e que repercutiu durante toda a discussão realizada pelas mães da estrutural foi o problema do despreparo do professor. Para as mães, o professor não está preparado nem psicológica nem pedagogicamente para lidar com as crianças. Isso é apontado em alguns momentos dramáticos na vida de algumas mães que relatam experiências negativas decorrentes do despreparo do professor, como se pode observar nos relatos 2 e 3.

Relato 2

Mãe 2: [...] e essa professora tinha trinta crianças, mas só uma precisava da atenção dela naquela hora. Mas aquilo que meu filho precisava ela queria dividir pros trinta, quer dizer meu filho tá precisando mas aquele filho de fulana também tá com dificuldade, mas não era igual o meu, entendeu? E ela não soube colocar aquela coisa pra frente...

Mãe 2: [...] foi um ano muito difícil porque meu filho se sentia, ele se sentia o que, discriminado, a professora não dava a atenção pra ele. Ela chegou pra mim e falou: ‘olha mãe, eu tô aqui pra atender trinta crianças, não é só seu filho’...

Mãe 2: [...] então a professora que ele teve, naquele ano, pra ele foi muito difícil. Meu filho tava difícil, mas ela tava mais porque foi igual o que ela falou: ‘não tava preparada psicologicamente para aquele lado’; e eu acho que quem tá trabalhando principalmente com criança, com pai, assim, com o público, ele tem que tá preparado.

Relato 3

Mãe 1: [...] no Cruzeiro a gente se sente muito discriminado mesmo, os meus filhos, eu sô branca né, meu esposo é negro, então os mais velhos são pretinhos, então eles enfrentam, tiveram problema, foram procurar uma direção por causa da discriminação e a professora não

tem assim uma, assim , uma preparação, lógico que não são todos claros, [...], mas no geral a gente tem problema por causa do despreparo psicológico.

O discurso das mães menciona o despreparo dos professores do começo ao fim das entrevistas; ora esse discurso diz respeito ao despreparo psicológico do professor para lidar com situações da vida das crianças, ora ao despreparo pedagógico relacionado ao ato de ensinar as crianças nas atividades escolares, e também se manifesta como despreparo frente aos fatos recorrentes da educação das crianças. É importante ressaltar a necessidade, prevista pela mãe, da especialização técnica e educacional para resolver dilemas que são éticos, como o fato ocorrido com ela, a discriminação e o preconceito.

É interessante apontar o fato de que as mães, em todo o processo da discussão, aludem a expressões que são do âmbito técnico-científico, como despreparo psicológico, psicologicamente, pedagogicamente. Esses termos provavelmente são repassados pela televisão, jornal, revistas e também pela escola e por agentes educacionais que utilizam seus discursos técnicos na realização de seus trabalhos pedagógicos. Isso é visto nos relatos a seguir.

Relato 4

Mãe 3: [...] sem falar no despreparo dos professores...

Mãe 2: [...] você tá falando pedagogicamente?

Mãe 1: [...] você tá falando pedagogicamente. Agora, se trazendo pra área psicológica dos professores, infelizmente muitos estão despreparados, não têm estrutura psicológica adequada pra ser professor não...

Podemos concluir, pelos relatos, que as mães internalizaram a polêmica do despreparo do professor e dos agentes educacionais como um caráter técnico e especializado, necessário para lidar com seus filhos. Para elas, os professores devem estar preparados seja psicológica ou pedagogicamente para lidar com as crianças, o que torna a educação uma questão técnica, em vez de ética. Os agentes educacionais também utilizam tais discursos em suas práticas educacionais.

Essa perspectiva das mães em relação à escola e a seus filhos refere-se ao que Guerreiro Ramos (1991) denomina a fluidez da individualidade como um dos traços comportamentalistas. Tal característica encontrada nas organizações e nas pessoas que a freqüentam produz a padronização do comportamento humano, característica essa vinculada à

representação da sociedade capitalista e sua legitimidade na sociedade funcional. Isso se reflete no modelo de homem e de conduta humana baseada em critérios utilitários que influenciam a fluidez individual. Assim, o homem se comporta de acordo com as regras de conveniência. As mães denotam esse papel quando exigem que seus filhos sejam acompanhados individualmente em prol da necessidade deles, sem considerar que as outras crianças também necessitam da atenção do professor. Fatos assim ocorrem porque às mães interessa que seus filhos estudem e aprendam cada vez mais, com o intuito de prepará-los para o mercado econômico.

A fluidez da individualidade produz no homem a idéia de que a organização escolar é responsável por atender às demandas do mercado econômico. Tal fato ocorre porque no modelo de organização hegemônica em que se baseia a escola são convenientes os recursos que levam a fins lucrativos, como os certificados, diplomas ou número de horas de escolarização. Denominada por Guerreiro Ramos (1981) como perspectivismo, essa concepção é consequência direta da visão fluídica, em que a sociedade é vista como um sistema de regras contratadas.

As mães da Estrutural reconhecem a existência de alienação da escola em relação ao dia-a-dia da criança. Admitem que a escola está atrasada em alguns aspectos e que muitas vezes repassa às crianças somente o básico. Os problemas identificados pelas mães estão relacionados aos métodos empregados pela escola. Afirmam que estes não acompanham o dia-a-dia da criança. Como vimos com Cambi (1999) e Ariès (1981), a escola assumiu historicamente o modelo científico e metodológico de educação, que se delineou como o único modelo a ser considerado e seguido. Esse anacronismo da escola identificado pelas mães decorre do conservadorismo, e é uma das características de organização centrada no mercado.

Segundo Ibáñez (2006), conservadorismo se expressa no modo como pensamos essa instituição como modelo certo, necessário e imprescindível para o homem; dessa forma, a organização é legitimada e torna-se modelo organizacional indiscutível na sociedade. Para esse autor, as transformações sociais modificam as organizações, o que pode levá-las a ter sua eficácia reduzida ao simples nível simbólico. Nesse caso, a organização tem a opção de transformar-se ou transformar a realidade. Em decorrência da dificuldade para realizar as duas, ou pelo menos uma delas, a organização opta por uma solução enganadora que consiste em mascarar a realidade com a intenção de esconder a defasagem que existe na organização. Em caso de risco de desmembramento da organização ou quando ela se torna anacrônica,

surge uma nova linguagem que é exclusiva ao contexto organizacional, logo, o que não pertence a esse grupo é excluído.

Consideramos que a escola optou por mascarar e fantasiar a realidade do anacronismo da escola, isso porque realizou mudanças curriculares, implementou planos de ensino e mudou as estruturas das escolas, buscando novos modelos de ensinar ao aluno. Entretanto, como o próprio Ibáñez afirma, a organização faz esse tipo de manobra para tentar ludibriar a sociedade. Embora a escola produza tais manobras, os pais e agentes educacionais identificam o anacronismo da escola atual, como veremos nos relatos das mães:

Relato 5

Mãe 1: [...] olha, até porque tem tantos métodos que eu discordo, entendeu? Eu tenho três filhos na escola e eu discordo de certas coisas que acontecem, eu discordo porque ... tem métodos assim complicado na escola e ... não vêm de acordo com o dia-a-dia da pessoa, da criança, tem certas coisas que tá atrasada.

Mãe 2: [...] o método da escola hoje pra, digamos, a educação que está exigindo lá fora o mercado, digamos assim, tá muito atrasada, principalmente eu creio que aqui no Distrito Federal, porque tem coisas que o meu filho, que nós precisamos já tá dando pra uma criança de onze anos e não tem, tem o básico.

Relato 6

Mãe 1: [...] o que eles mais gostam de ensinar ... eu acho que eles gostam é sobre assim, sobre, ah... ah, as coisas que acontecem no dia-a-dia, eu acho que no fundo eles querem aplicar, até talvez pra ver uma mudança na vida da criança, num sistema talvez completo, acho que eles sentem desejo disso, alguns professores, eles têm prazer de ensinar aquilo que eles vê que a criança aplica no dia-a-dia, na vivência, na convivência, no caso; mas às vezes a gente vê que eles lutam por isso, pra quem sabe pra melhorar a qualidade de vida, principalmente dessa classe mais desfavorecida. Eu acho isso.

Faz parte do ideário das mães a consideração de que os professores trabalhem numa perspectiva mais próxima do dia-a-dia da criança. Todavia, afirmam que a escola não cumpre esse papel, e que está alienada do contexto cotidiano das crianças.

Esse modelo de escola demonstra o déficit apontado por um estudioso do desenvolvimento. Segundo Vygostky (2001), o processo de desenvolvimento e do pensamento infantil, inicialmente, caminha por linhas paralelas. Na fase pré-intelectual, a fala

tem função social e emocional, e o pensamento configura-se num estágio pré-verbal. Ao cruzarem-se essas duas linhas, a fala torna-se intelectualizada, e o pensamento verbalizado. É nesse momento que a criança descobre a função social da fala, ela descobre que cada coisa tem um significado. É o momento de ampliação do conhecimento, da assimilação, pela criança, do signo pertencente ao objeto que serve para nomear e comunicar. As linhas cruzam-se e tornam-se interdependentes ao longo do desenvolvimento, possibilitando a formação de conceitos, dentre os quais os espontâneos e os científicos. Os primeiros guiam-se pela via da generalização. Por complexos, as crianças aprendem a formar conexões e a estabelecer relações entre as diferentes impressões concretas; a criança pensa estabelecendo relações conforme nomes de famílias e navegam no nível do concreto. Assim, os conceitos espontâneos ocorrem antes da idade escolar, na vida diária com a família. Já os conceitos científicos começam a operar na fase escolar. É nessa fase que as crianças passam a relacionar palavras com outras palavras, caminham em níveis abstratos, configurando sistemas de generalidades. Entretanto, o surgimento de uma forma de pensamento não anula a outra, as duas formas de conceitos caminham juntas, e uma pode evocar a outra no momento da aprendizagem. Por essa razão, torna-se de extrema importância um modelo pedagógico que caminhe na direção do livre acesso, pela criança, aos conceitos espontâneos para a elaboração dos científicos. Os métodos de memorização e explanação de conteúdos sem conexões com a realidade da criança não farão sentidos para ela, pois os conteúdos adquiridos e que fazem parte dos conceitos espontâneos são necessários para a construção dos conteúdos científicos. Como afirma Vygostky (2001):

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto (p.244)

Valendo-nos desse argumento teórico, pensamos que o papel do professor pauta-se em situações que ultrapassam o simples repassar de conteúdos.

A idéia de que a escola é anacrônica esteve presente ao longo de todas as entrevistas com os pais. Pôde-se perceber que em cada grupo esse tema atingiu uma perspectiva especial. Por exemplo, no relato das mães da Estrutural, o anacronismo está relacionado à exigência do

mercado, pois a escola está atrasada em seus métodos já que não proporciona cursos de inglês, computação, entre outras preparações exigidas para o mercado de trabalho, porém as mesmas mães delegam aos pais o papel de suprir as carências da escola. Para as mães da Estrutural, a medida da qualidade da escola dependerá do bom direcionamento e planejamento do currículo e das disciplinas bem como da forma que estejam voltadas para o mercado de trabalho, pois o que as preocupa é a inserção de seus filhos no mundo profissional. Os pais do Plano Piloto relatam que a escola está atrasada em seus métodos educativos, pois os métodos construtivistas e outros já não dão conta de ensinar as crianças. Para eles, é necessário que a escola relacione a educação com a vida diária das crianças, extinguindo os métodos tradicionais de ensino e realizando aulas que sejam mais descontraídas. Essa preocupação com a escolarização refere-se a todas as faixas etárias; ser escolarizado e futuramente profissionalizado é o motivo principal por que se coloca uma criança na escola, é uma função que a escola deve cumprir desde o primeiro ano da criança no mundo escolar até a idade adulta; a escola não tem fim, profissionalizar-se não tem fim, o homem torna-se refém da escola desde o primeiro dia em que se faz membro dela. Essa é a preocupação maior das mães quanto ao anacronismo da escola, pois persiste a ilusão de que a escolarização deve atender às exigências do mercado; quando isso não ocorre a preocupação dentro da comunidade é muito grande, uma vez que o estudo torna-se a única esperança para a classe pobre de deixar de ser pobre. Entretanto, torna-se mais e mais difícil tal afirmação, pois a escola criou uma divisão entre os que podem e os que não podem se submeter à escola; e, por motivos que todos nós sabemos, só quem tem meios econômicos suficientes é que pode satisfazer a demanda do mercado-escola. Assim como as mães da Vila Estrutural, tantas outras de tantos lugares do país e do mundo, reféns do processo de escolarização, não terão solução para os problemas econômicos. Cada vez mais longe fica a escola e a esperança daqueles que não têm recursos em um dia vencer o caminho sem fim da escolarização.

Como Illich (1982) nos alertou, a escola nos escolariza “para confundir processo com substância, ou seja, somos levados a pensar que quanto mais longa a escolarização, melhores os resultados”. O monopólio profissional estabelece cada vez mais os padrões e normas daquilo que é proveitoso e possível. Assim, o proveitoso hoje é escolarizar-se, especializar-se e consumir o maior número possível de diplomas. O possível é a ilusão da conquista profissional almejada desde o início da escolarização (p.23-24).

Illich (1982) alerta para a capacidade que tem a escola de dividir a sociedade em classes, pois independentemente do fato de a criança começar freqüentando as mesmas escolas e iniciar na mesma idade, a criança pobre estará em desvantagem em relação a uma de

classe média, pois existem outros meios que facilitam o ensino, como viagens, livros e uma enorme gama de cuidados que são dispensados à criança de classe média. A escola é responsável pela construção das castas sociais, conforme as próprias palavras do autor:

As escolas, por sua própria estrutura opõem-se à concentração de privilégios naqueles que estão, de outra forma, em desvantagem. Currículos especiais, classes separadas ou aulas mais longas constituem mais discriminações, a um custo mais elevado (Illich, 1982, p.28).

Para os pais de classe média, o anacronismo da escola assume outra configuração, pois se liga às queixas sobre os métodos empregados na escola. Segundo seus relatos, a escola real em que todos estão inseridos está atrasada em seu tempo, não assimilou a nova demanda social sobre a educação, ou seja, ainda é aquela que privilegia o ato de decorar estruturas sem sentido algum para a criança e até mesmo para o adulto. A escola de hoje não auxilia na formulação de conceitos. Os pais afirmam que os métodos escolares são anacrônicos e os professores desatualizados em seu modo de ensinar, pois ainda privilegiam as formas de ensino pautadas na ação de decorar estruturas em vez de meios que tornem as crianças pensadores críticos e autônomos. Outro fato citado pelos pais é o de que os meios de comunicação que hoje são utilizados não privilegiam o pensar, por exemplo, o computador e a internet.

A preocupação dos pais de classe média é diferente daquela da classe pobre; enquanto estes estão preocupados em ter uma escola que prepare seus filhos para o mercado de trabalho, aqueles se preocupam com o modo como seus filhos irão aprender, se a escola ensina por memorização ou por compreensão dos conteúdos, por exemplo. Talvez isso seja fácil de justificar pois os pais com baixa renda tendem a preocupar-se com o futuro profissional de seus filhos, já que estão em desvantagem no ensino quando relacionados às demais classes; é mais tênue a linha entre escola e mercado de trabalho para os pobres já que eles sofrem diretamente as conseqüências dessa defasagem na escolarização e no ensino. Os relatos abaixo ilustram melhor essa temática. Essa crítica dos pais do Plano Piloto ao ensino está relacionada ao modelo de ensino que a escola atual privilegia, aquele pautado na aprendizagem de conteúdos que já vêm predeterminados; modelo que apenas espera que as crianças memorizem os conteúdos e não que os articulem com a vida, ou ainda, que compreendam o assunto. Vejamos então os relatos.

Relato 7

Pai: É, no Brasil ensina-se a formalizar essa gramática, mas não se ensina exatamente a ler e compreender. Todos nós, quando entramos em faculdade,... quase todas as faculdades usam o método de recuperação dos ingressos no que se refere à capacidade de interpretação de texto, e as faculdades geralmente têm uma queixa séria das escolas do primeiro e segundo graus que não preparam os alunos pra leitura.

Mãe 2: E agora a tendência é cada vez mais, porque tem tecnologia, Internet, e-mail, o bate papo deles, com siglas, fora de estrutura de escrita de interpretação...

Pai: a gramática é completamente reinventada.

Mãe 2: E isso vem desde pequeno, porque a forma que foi passado esses métodos, esses [...], de você ter que cumprir.

Mãe 1: O computador, você não tem que pensar muito não, não tem que pensar, não tem que interpretar, é só.

Pai: Não. E eles insistem em ensinar a gramática, formulas né? que ele não sabe, não está acostumado, é completamente abstrato. Não lê, não lê e ainda querem que ele crie do nada, às vezes crie do nada aquela fórmula que ele nem tem noção pra que serve, não vê aquilo construído, e não vê fundamento.

Relato 8

Pai: E agora isso, eu vejo o seguinte: fundamental antes de trabalhar a gramática pra mim, regra, lei, lei que não tem fundamento contratual, é pra posterior, é pra posterior. Antes é a capacidade de entender, de entender o mundo, porque eles dizem entender os pais, entender a escola. É ler, ler e saber entender. Sem isso não tem como entender gramática, sem isso não tem como aprender gramática, se é que tem que aprender gramática. Não sei se tem que aprender gramática.

Os pais relatam que a escola não privilegia o pensar e sim o fato de decorar o conteúdo e, dessa forma, fica muito difícil À criança aprender algo. Nesse caso, a disciplina língua portuguesa foi o exemplo citado pelos pais. Para os pais, a escola ideal seria aquela que privilegiasse as idéias do aluno em sala de aula, que utilizasse o contexto da sala de aula e a relação entre colegas para ensinar a disciplina língua portuguesa. Concordam que a escola ideal que desejam para seus filhos é aquela que deveria aplicar provas que privilegiassem a interpretação e não a memória. Talvez a melhor solução fosse realizar provas com consulta, em que o aluno apenas verificasse a forma de escrever.

Os pais também entendem que a desatualização do professor manifesta-se na maneira como os professores repassam para os pais a responsabilidade de ensinar a fazer as tarefas. Tais tarefas exigem dos filhos que estes pensem e interpretem os exercícios. Para os pais, essa atividade deveria ser realizada em sala de aula, pois é o melhor lugar para a criança interagir e aprender a pensar.

Escolarizar-se e embrulhar-se em certificados parece ser a única coisa certa que se tem a fazer. Como afirma Illich (1985), “os instrutores tornam-se escassos por causa da crença no valor dos registros. O certificado constitui uma forma de manipulação mercadológica e plausível apenas a uma mente escolarizada” (p.42). A única forma de sermos alguém na vida

seria escolarizando-nos. Essa visão que restringe as possibilidades de aprender manifesta-se entre os pais, conforme ilustram os relatos abaixo:

Mãe 1: Como é que você vai formar? Por que o sonho de todo pai é ver o filho formado, é ver ele estudando. Mas você não tem. A escola sai cara de qualquer maneira, ela sai cara, entendeu.

Mãe 2: Além de sair cara, volta naquele assunto que eu falei, os nossos filhos não tão preparados pra fazer faculdade. O meu, igual eu te falei, eu tô lutando, eu economizo dele a roupa pra guardar um centavo, mas eu não sei se eu vou chegar a ter condições de formar o meu filho.

Para essas mães, é com o futuro profissional dos filhos que elas estão tratando, com aquilo que os filhos ainda poderão fazer. Desse modo, aceita-se a idéia de que a “escola instrui na própria inferioridade”, pois devemos escolarizar-nos para ter um futuro digno. Desse modo, “os pobres são despojados de sua autonomia, pela submissão a um credo que garante a salvação apenas pela escola” (p.63).

As próprias mães admitem que as crianças, desde cedo, são levadas a pensar que a escola faz parte necessariamente do mundo profissional, e que todos necessitam dela para o futuro. Isso é ilustrado no seguinte relato: “é coisa que eu falo assim todo dia, sabe, que isso é importante, que a escola é importante, que é o futuro deles, né?... que a gente não vai ficar pro resto da vida com eles, então, que eles têm que, né? ...aquela coisa que eu acho que, isso é, eu acho que isso é de mãe mesmo né? preocupação que a gente tem com eles, né? que a gente fica pensando no futuro, o que vai ser o futuro deles”

Duas idéias se apresentam na fala da mãe: uma refere-se à necessidade da escolarização para que o filho se torne um profissional. Segundo Illich, (1985, p.36 e 67), a necessidade da freqüência à escola dá a idéia de que a sala de aula é “o ventre mágico, donde a criança é libertada periodicamente” até que seja expelida para a vida adulta e profissional. Disse-nos uma mãe: “mas ele sabe daquilo ali, ele sabe a importância que aquilo ali tem pra ele, a questão de que o ano que vêm ele tem que estar uma série seguinte, porque ele tem que estar numa série, porque a sociedade cobra isso, que ele tenha estudo, que transforma em emprego. Então, assim, eu não sei se foi mais a escola que colocou isso na cabecinha do meu filho, ou se fui eu que falei demais, ou enchi demais o saco dele: você tem que estudar porque você tem que arranjar um bom emprego, porque hoje já é difícil ter um emprego imagina quando for a sua... quando chegar a sua hora de trabalhar”. As mães também falam da importância da escola para que seu filho seja “alguém na vida”, pois, para elas, a escola é sinônimo de melhor qualidade de vida. Vejamos as falas: “Concordo com o que ela falou,

porque é a gente que passa isso aí. Porque cada dia a gente vai mostrando exemplos de pessoas que são bem sucedidas e tudo, né, porque a gente não sabe o que vai acontecer lá na frente. Mas a gente tenta proporcionar a eles o que a gente pode com relação à educação e tá passando essa questão de valores e tudo, porque a gente sabe que hoje em dia quem não tem estudo as coisas são mais difíceis né? E eu até falo exemplo que não tem estudo mas que pura sorte ou destino da pessoa mesmo que foi se dar bem, e aí às vezes eu comento, ele me cobra por exemplo: “você tem tantos anos, mãe, e ainda tá na faculdade”. Aí eu falo: olha Ricardo, tô de novo na faculdade justamente pra poder ter uma vida melhor, lá na frente”

Os relatos das mães mostram a contaminação do ideal de ensino com a articulação entre escolarizar-se e profissionalizar-se, e a idéia de que a escola é indispensável para a formação do homem. As mães parecem reféns dessa concepção e transmitem isso como forma de educação e conscientização das suas crianças em relação à escola.

A articulação escola-profissionalização, tal como feita, constitui-se em um perspectivismo. No âmbito escolar, pais e professores são levados a acreditar que diplomas e certificados são necessários para a vida futura de todos, como disse uma professora: “E muitas vezes até o sistema educacional muitas das vezes não consegue transmitir isso pra eles, a importância da escola. Convencê-lo de que a escola é importante. Às vezes, o sistema não oferece isso, fica naquela só de falar, no falar, no falar, no falar, mas não tem atitudes, ações que mostrem pra criança que aquilo é importante pra ela. Então, eles vêm só o corpo deles. A alma tá bem distante”. Nesse caso, as professoras culpam a escola por não “conscientizar” as crianças acerca da importância da escola. Uma outra professora manifesta o perspectivismo da seguinte maneira: “E, muitas vezes, ele perde muito que aí, ele fica da primeira à quarta série, ele não consegue ver essa importância e muitas vezes ele vai passando, vai assim dando uma enrolada né. Aí, mais tarde, ele vai ver o quanto ele perdeu. Hoje, a gente encontra alunos, né, que falam que deveriam ter aproveitado mais, deveriam ter estudado mais, ter dado mais importância. Que hoje tá vendo o quanto é difícil, né, conseguir um emprego, até mesmo conseguir uma namorada, fazer alguma coisa, o quanto a falta do estudo prejudicou ou está prejudicando”. Segundo relato das professoras, o próprio sistema educacional não consegue transmitir a idéia de que a escola é importante para a criança. Segundo elas, deveria haver maior atenção das crianças em relação à escola, e desta em conscientizar as crianças acerca da importância da escola para suas vidas.

As características da sociedade centrada no mercado e da escola como organização mercantil admitem aspectos da política cognitiva definida por Ramos (1981), que diz respeito à imagem distorcida que se faz da sociedade e das organizações, nesse caso nos referimos à

realidade escolar. Isso se reflete no que Illich (1985) já mencionou ao afirmar que a escola nos inicia no mito do consumo interminável, crença fundamentada no fato de que a escolarização produz valor como a aquisição de diplomas e certificados. Com isso, necessariamente, a escolarização cria demanda da necessidade do currículo secreto para tutelar e reunir pessoas sob a autoridade do professor. Todas essas características são respaldadas pela teologia civil. Segundo Ramos (1981), a teologia civil tem a função de legitimar as ações e a ordem social, no caso da escola, isso se dá por intermédio dos meios de comunicação como a televisão, rádios, revistas, etc.

Por fim, encerramos este capítulo relacionando o modelo de homem que a escola atual busca formar com o modelo de escola como organização mercantil. Podemos perceber que a escola busca padronizar e normatizar a ação do homem, este, por sua vez, preocupa-se com seu crescimento individual, assim, as notas, os currículos e os certificados são o que mais importa no âmbito escolar e acadêmico. Se o mercado e a escola nos ensinaram que a única forma de nos tornarmos pessoas boas é através da escolarização, aceitamos como servos voluntários as normas e padrões do modelo de escola como organização mercantil, continuando, assim, a manter relação de extrema integração entre nós e a organização.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: A ESCOLA EM BUSCA DE UM NOVO MODELO DE POSSIBILIDADES.

Admitindo como legítima a ilimitada intrusão do sistema de mercado na vida humana, a teoria de organização atual é, portanto, teoricamente incapaz de oferecer diretrizes para a criação de espaços sociais em que os indivíduos possam participar de relações interpessoais verdadeiramente autogratisficientes.

Guerreiro Ramos

Buscamos entender como e onde a escola inicia seu percurso como instituição, e em qual momento ela passa a assumir uma forma de organização. Pudemos constatar pela literatura que a educação, no período clássico, esteve atrelada ao modelo da comunidade e visava atender às necessidades das pessoas ou da comunidade; por exemplo, ela exercia a função de educar as crianças por meio de ensinamentos e treinamentos militares com o objetivo de defender a pólis contra invasões. Entretanto, com o advento do capitalismo, a comunidade muda seu percurso, passa a constituir-se como sociedade. Com o passar do tempo, deixa de ser autônoma e busca atender aos modelos instituídos pelas organizações. Nasce a modernidade. Esse período histórico, marcado pelas colonizações, pelas guerras e pela centralidade da sociedade no capitalismo, deslocou o seu eixo e o das pessoas para outros objetivos. É na revolução industrial que o homem é preparado para servir às ferramentas. O homem passa a ser visto sob a perspectiva daquilo que ele pode produzir, das expectativas do lucro. Nossos estudos apontam para um crescente direcionamento da escola em atender às demandas do mercado econômico, processo que vêm se tornando cada vez mais intenso ao longo da história. É na modernidade e contemporaneidade que a escola se volta de forma mais intensa para atender às demandas do mercado econômico, e que a escolarização se torna imprescindível para o homem. É nesse momento de nossa sociedade que o mito do consumo interminável toma força, que acreditamos fielmente que sem a escola não há salvação. Assim, a necessidade da busca incessante e contínua pelos certificados e diplomas torna-se intensa.

Apresentamos, também, as características do modelo monocêntrico, ou seja, centrado exclusivamente no mercado econômico, analisamos suas implicações, conhecemos a história da educação e da escola como organização mercantil. Há de se considerar que a escola

enraizou-se nesse modelo, ao mesmo tempo em que desenraizou o homem de seu modo de ser e de pensar, da sua racionalidade substantiva.

Tentaremos delinear alguns pontos que consideramos importantes para que ocorram mudanças no âmbito escolar. Acreditamos que a escola, da forma como está constituída, sob a égide do mercado econômico e como organização mercantil, pouco tem a oferecer às pessoas, uma vez que, sob essa perspectiva o homem é apenas um executor de tarefas.

Guerreiro Ramos (1981) delineou um modelo multidimensional, cujo ponto central é a noção de delimitação organizacional. Conforme esse modelo, ao desenvolver atividades, o homem pauta-se pela razão substantiva e não pela instrumental. Assim, o homem será “sujeito de uma opção, num processo de mudança e só será bem sucedido se em seu comportamento se considerar as limitações concretas da escolha feita”. Tal perspectiva tem, pois, um caráter ético. Uma organização pautada nesse novo modelo de ciência social terá que, necessariamente, “reconhecer que existe na causação histórica ou social um lugar para a opção humana” (p.12 e 16). Nas palavras de Ramos, o modelo multidimensional confere à ciência social a tarefa de “descobrir o horizonte de suas possibilidades, a fim de contribuir para a participação humana na feitura da História e para a transformação consciente das sociedades contemporâneas” (p. 24). Então, ser um protagonista do processo social implica, necessariamente, viver a prática não havendo pensamento teórico sem imbricar-se na prática de vida cotidiana.

O modelo multidimensional de Ramos aproxima-se do que Illich (1976) concebe como sociedade. Se a nossa sociedade é marcada pela dominação do homem pela ferramenta, a sociedade convivencial seria “aquela em que a ferramenta está a serviço do homem, integrado à coletividade e não a serviço de um corpo de especialistas”. O homem sai de sua concha individual e torna-se o ator da sociedade e de sua ação, contribuindo criticamente e criativamente para a sociedade em que vive. A sociedade convivencial translada da produtividade à convivencialidade. Isso implica a substituição de um valor material por um valor ético.

Pensar na mudança do modelo econômico hegemônico para o modelo multidimensional significa pensar que o homem e suas relações se estabeleçam em outra perspectiva. No caso da escola, haveria a necessidade de se repensar o modelo curricular existente, bem como o modelo de ensino baseado na idéia de pré-requisitos, em que um evento de aprender sucede a o outro. A aprendizagem feita de modo tradicional acontece sob forma de conteúdos “empacotados” e prontos. O aluno deve pouco a pouco assimilar os conteúdos para passar à etapa seguinte. Esse modelo impede a autonomia da criança para

aprender coisas diferentes das que estão sendo ensinadas bem como para buscar novas alternativas de aprender. Sob a perspectiva desse modo de ensino, a criança é vista como um sujeito que se comporta como ser passivo diante do mundo, apenas executando as tarefas dadas pelo professor. Este, por outro lado, acaba por assumir um modelo de instrutor¹⁰, repassando os conteúdos que são pré-requisitos do currículo escolar de forma não articulada com a realidade da criança. Concordamos com as idéias de Vigotski (2001), quando diz que ao professor cabe organizar o ambiente social da criança e que:

O próprio aluno se educa. Uma aula que o professor dá em forma acabada pode ensinar muito mas educa apenas a habilidade e a vontade de aproveitar tudo o que vêm dos outros sem fazer nem verificar nada. Para a educação atual não é tão importante ensinar certo volume de conhecimentos quanto educar a habilidade para adquirir esses conhecimentos e utilizá-los (p.448).

Assim, o professor desempenha outra função na escola, aquela segundo a qual o estudante é de fato o foco do ensino. Desse modo, a educação, ensinar e aprender são um ato de emancipação¹¹, em que o aluno é capaz de comandar a si próprio no processo. Ao professor, como um emancipador, caberia “fornecer, não a chave do saber, mas a consciência daquilo que pode uma inteligência, quando ela se considera como igual a qualquer outra e considera qualquer outra como igual à sua” (p.64).

A escola atual perde-se em seus modelos, pois é amarrada a conceitos de pré-requisitos, à idéia de professor como responsável por repassar conteúdos e à idéia de autoridade do professor, que, por sua vez, assegura a crença na superioridade de sua própria inteligência, concebendo o aluno como sujeito passivo em seu processo, destituindo-lhe a autonomia, tornando-o embrutecido¹² e fazendo-o acreditar, cada vez mais, na inferioridade de sua inteligência.

O aprendizado pode acontecer em outros modos de relação que abram novas possibilidades para atender o outro no diálogo. Como disse Illich (1985), “a aprendizagem é uma recriação imensurável e que, por isso, requer o agir emancipado” (p.77).

¹⁰ Esse termo e definição foram analisados por Vigotski em: Vigotski, no livro Psicologia Pedagógica.

¹¹ Termo utilizado por Joseph Jacotot, filósofo francês do séc. XIX. Suas reflexões estão expostas no livro de Rancière, Jacques. O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual.

¹² Idem

A escola pode ser reconstruída em diferentes perspectivas que permitam a idéia de que uma nova sociedade, livre e autônoma dos ditames econômicos, possa reconstruir um modo convivencial que servirá de ninho para a “recriação imensurável”.

Encerramos com as mágicas palavras de Ivan Illich (1976) e que nos reconfortam: “Casi hemos perdido la capacidad de soñar un mundo en donde la palabra se tome y se comparta, en donde nadie limite la creatividad del prójimo, en donde cada uno pueda cambiar la vida” (p.35).

REFERÊNCIAS

Ariès, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

Bartholo Júnior, R. **Você e Eu: Martin Buber, Presença Palavra**. Editora Garamond, Rio de Janeiro, 2001.

Boto, Carlota. **A escola primária como tema do debate político às vésperas da República**. **Rev. bras. Hist.**, São Paulo, v. 19, n. 38, 1999. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000200011&lng=en&nrm=iso>. Access on: 17 Nov 2006. doi: 10.1590/S0102-01881999000200011.

Boto, Carlota. **O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes**. Em M. C. Freitas e M. Kuhlmann Jr. (Orgs.) *Os Intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-60.

Boto, Carlota. **Por uma ética em profissão: rumo a uma nova paidéia**. *Interface, Comunic, Saúde, Educ.* fev.2002, Vol.6, nº 10, p9-26.

Boto, Carlota. **A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classe, por escrito**. *Cad. CEDES*, dez 2003, vol 23, nº 61, p.378-397.

Cambi, Franco. **História da Pedagogia**. Ed.fundação editora da UNESP, São Paulo. 1999.

Ibañez, Tomás García. **Por qué A ? Fragmentos dispersos para un anarquismo sin dogmas**. Ed. Anthropos, España. 2006.

Illich, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Tradução de Lúcia M.E. Orth. Petrópolis: Vozes, 1985. 186p

Illich, Ivan. **A Convivencialidade**. Tradução: Arsênio Mota. Lisboa: Europa- América, 1976.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=78&Itemid=22>

Palácios, Jesús. **La cuestión escolar: críticas y alternativas**. México/DF: Ediciones Coyoacán, 2005.

Postman, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Grafhia editorial, 2002

Ramos, Alberto Guerreiro. **A Nova Ciência das Organizações: Uma Reconceituação da Riqueza das Nações**. Tradução de Mary Cardoso, Editora da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 208 pp, 1981.

_____ **Modelos de homem e teoria administrativa**. Tradução: Tânia Fischer e Mafalda Elisabeth Schmid, no núcleo de Pós-graduação da escola de administração da universidade Federal da Bahia. Publicado pela revista de administração pública. Rio de Janeiro. abr/jun.1984 Disponível em: http://www.ebape.fgv.br/academico/asp/dsp_pe_admbrasil_bib_livros3a.asp.

_____ **A modernização em nova perspectiva: em busca do modelo da possibilidade**. Clássicos de Revista de Administração pública.

Tunes, E. ; Silva, G. T.; Mamede, M. M. e Thiessen, M. L. – **Desenvolvimento infantil e conceitos correlatos: concepções de mães e líderes da Pastoral da Criança. Relatório científico**. Curitiba: Pastoral da Criança – CNBB, 2004, 307 páginas.

Tunes, Gabriela, Bartholo, S. Roberto. **Os tempos do Desenvolvimento situado**. (no Prelo)

Bartholo, R.S. **Você e Eu: Martin Buber, Presença Palavra**. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

Tacca, R. V. C.M. **Além do professor e de aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento**. Em: Simão, M. L & Martinez, M. A. (orgs). O outro no desenvolvimento humano: Diálogos para pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.p. 101-130.

Vigostki, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

Foucault, M. **Doença mental e psicologia**. 6º ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

Foucault, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987,

Etienne La Boétie, **Discurso da servidão voluntária**. São Paulo: Brasiliense, 2001

Gould, J. S. **A falsa medida do homem**. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Tunes, E. **O estudo do desenvolvimento**. Em Laurista Corrêa Filho, Maria Elena Girade Corrêa e Paulo Sérgio França. (orgs). Novos olhares sobre a gestação e a criança até os três anos: saúde perinatal, educação e desenvolvimento do bebê. Brasília: L.G.E, 2002.

Rancière, Jacques. **O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Vygotsky, L.S. **Fundamentos de defectologia**. Obras Escogidas tomo V. España: Visor, 1983.

Vygotski, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins fontes, 2003.